145





سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت

سيكولوجية اللغة والمرض العقلي

تحرير:

د. جمعة سيد يوسف



سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت

صدرت السلسلة في يناير 1978 بإشراف أحمد مشاري العدواني 1923 ـ 1990

145

سيكولوجية اللغة والمرض العقلي

تحرير: د. جمعة سيد يوسف



المحتوى

المحتوى
المحتوى
المحتوى

المحتوى

تقديم الكتاب

تعتبر اللغة من أشد وظائف الإنسان إنسانية، فلا وجود لها في عالم الحيوان، وإن كان هذا القول لا يعني إنكار وجود مقدمتها في مستوى القردة العليا، لكنها مقدمات عقيمة بمعنى أن الطريق أمامها مسدود على أساس بيولوجي واجتماعي. وقد دفعت هذه الحقيقة آلافا من الفلاسفة والمفكرين والعلماء في مختلف التخصصات إلى العناية بدراسة اللغة من زوايا متعددة، وتراكم في هذا المجال تراث ضخم تتآزر أجزاؤه في إلقاء الضوء على واحد من أهم شروط إنسانية الإنسان.

ومن بين مجموعات العلماء الذين يزخر بجهودهم الميدان علماء النفس. وفي هذا السياق يقدم الدكتور/ جمعة سيد يوسف كتابه الراهن. ويحتوى الكتاب على عشرة مباحث، تبدأ بالعام وتنتهي بالخاص. فالفصول المبكرة تقدم للقارئ منظورا عاما يوضح للقارئ مبررات اهتمام علماء النفس باللغة، وطبيعة اللغة، والنظريات الكبرى المطروحة في هذا الموضوع في الوقت الحاضر. ثم يزداد تركيز الكاتب شيئا فشيئا، فيتحدث عن اكتساب اللغة على مر مراحل الطفولة، وعن العلاقة بين اللغة والفكر، وبين اللغة والجهاز العصبي المركزي، إلى أن يصل إلى الحديث عن اضطراب اللغة كمظهر من مظاهر المرض العقلي وخصوصا مرض الفصام.

وجدير بالذكر أن موضع الإسهام الإيجابي الذي

يقدمه المؤلف في هذا الميدان يتركز بصورة خاصة في هذه العلاقة المعقدة بين اللغة ومرض الفصام. وفي هذا الصدد قام المؤلف ببحوث إكلينيكية مكثفة على عدد كبير من المرضى الفصاميين المصريين استخدم فيها أحدث المناهج والوسائل المعروفة والمتداولة بين أهل الاختصاص على المستوى العالمي في الوقت الراهن. وبالتالي تعتبر هذه الدراسة إضافة علمية بالمعنى الدقيق المصطلح. هذا زيادة على كونها إضافة للمكتبة العربية بوجه خاص.

وبالتالي يسعدني سعادة مزدوجة أن أقدم للقارئ على امتداد الوطن العربي هذا الكتاب، فهو إضافة حقيقية لرصيد المعرفة العلمية على المستوى الإنساني، وهو في الوقت نفسه لبنة جديدة في كيان المكتبة العلمية العربية.

عسى أن يكون في هذا الجهد ما يحفز إلى مزيد من العمل العلمي الجاد.

الأستاذ الدكتور/ مصطفى سويف

مقدمه

تعد اللغة من الخصائص التي اختص بها الله بني البشر، لينفردوا عن سائر مخلوقاته. ومن المتفق عليه الآن أن الإنسان وحده هو القادر على استخدام اللغة، منطوقة ومكتوبة، لتحقيق الاتصال والتواصل بأبناء جنسه على اختلاف بيئاتهم.

وإذا كانت اللغة هي موضوع التخصص لدارسيها ودارسي فروعها المختلفة كالنحو والشعر والأدب والبلاغة فهي أيضا موضوع دراسة وبحث لعلماء النفس، وعلماء الاجتماع والأنثروبولوجيا، والفلاسفة، وغيرهم. وقد نتج من علاقات التأثير والتأثر المتبادلة تيارات فكرية وعلمية حديثة كعلم الاجتماع اللغوي، وعلم النفس اللغوي.

وقد بدأت الجهود المبذولة في هذا الفرع الأخير تنمو بشكل مضطرد في السنوات الأخيرة، وتعددت زوايا الاهتمام بدراسة اللغة سواء من حيث فهمها أو إنتاجها أو اكتسابها ومراحل ارتقائها.

ولم يتصد الكاتب لدراسة هذا الموضوع إلا لإيمانه وقناعته بضرورة وجود كتاب في سيكولوجية اللغة في المكتبة العربية يواكب التقدم الذي حققه العلماء في الخارج، واضعا في اعتباره طبيعة اللغة العربية وبنيتها من ناحية، وطبيعة البيئة العربية والثقافة العربية من ناحية أخرى.

هذا بالإضافة إلى الزاوية الجديدة التي يتبناها الكتاب، وهي لغة المرضى العقليين. فمعلوماتنا المتوافرة-من خلال فحص التراث السيكولوجي-

تشير إلى حاجة البيئة العربية لدراسات ينصب اهتمامها على فحص لغة هؤلاء المرضى، لأن اضطراب اللغة لديهم-بالإضافة إلى اضطرابات الوظائف الأخرى-هو المفتاح الذي يفصح عن جوهر الاضطراب الذي يعانيه المريض قبل أن يظهر في سلوكه، وقبل أن يلفت هذا السلوك نظر الأهل والمحيطين إلى الخطر المحدق بابنهم أو ابنتهم، فيدفعهم للمسارعة إلى علاجه والعناية به، خصوصا أن كثيرا من المرضى العقليين يكونون غير مستبصرين بمرضهم وينكرونه، ويدعم ذلك ويضيف له ازدياد نسبة المرضى العقليين، وظهور الحاجة إلى توافر عدد من المحكّات والأساليب الموضوعية التي ينبغي الاعتماد عليها لتشخيص هؤلاء المرضى في محاولة لتقليل فرص التدهور أو الانتكاس.

وسيجد القارئ العرب المثقف، والمتخصصون في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية، ودارسي اللغة في هذا الكتاب محاولة اجتهادية للربط بين اللغة وعلم النفس، وكيفية تناول علماء النفس لهذا الشكل من أشكال السلوك، سواء من حيث فهم اللغة، أو إنتاج اللغة أو اكتساب اللغة ومراحلها الارتقائية والنظريات المفسرة لهذا الاكتساب، كما سيجد حديثا مفصلا عن المعنى ونظرياته وطرائق قياسه، وعرضا لعلاقة اللغة بالتفكير، وعلاقتها بالثقافة، وتحديدا لمواضع ومراكز الكلام في المخ، وأشكال الاضطراب التي تلحق بالكلام واللغة مع التركيز على اضطرابها لدى المرضى العقليين. وقد حاولنا أثناء تناولنا لكل هذه الموضوعات تحقيق درجة من البساطة والوضوح تمكن القارئ من الاستفادة من هذا الكتاب الذي يعتبر في رأينا مقدمة ينبغي أن تتلوها محاولات، ومجهودات أخرى لاستكمال صورة عن هذا السلوك، وقد حاولنا-مع كل التبسيط-الحفاظ على جوهر الحقائق والدلائل السيكولوجية الخاصة بموضوعنا الحالي، وأملنا ودعاؤنا أن تؤدي هذه المحاولة ثمارها المرجوة.

وإني إذ أحمد الله وأشكره على عونه وتوفيقه في إنجاز هذا الكتاب، لا يفوتني أن أذكر بالعرفان والامتنان ما أسداه لي أستاذي الجليل الدكتور/ مصطفى سويف من توجيهات ونصائح كان لها عظيم الفائدة في وضوح الرؤية المنهجية، والتناول النظري والعملي لهذا الموضوع.

١ علاقة اللغة بعلم النفس

تعد اللغة أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والتفرد. ومن المتفق عليه الآن أن الإنسان وحده-دون غيره من أعضاء المملكة الحيوانية-هو الذي يستخدم الأصوات المنطوقة في نظام عدد لتحقيق الاتصال بأبناء جنسه. فاللغة وحدها هي التي تميز هذا الكائن المتفرد عن غيره من مخلوقات الله. ونسب إلى أسطو قديما قوله: «إن الإنسان حيوان ناطق». ولعل المقصود من هذا الوصف أن الإنسان وحده القادر على ترجمة أفكاره ومشاعره إلى ألفاظ وعبارات مفهومة لدى أبناء مجتمعه وعشيرته.

وقد يثير ذلك تساؤلات عن وجود لغة لدى الحيوانات الأخرى. ومن المعروف أن الحيوانات الأخرى تتصل ببعضها، أو يؤثر بعضها في البعض الأخر. في تملك وسائل للتواصل والتفاهم فيما بينها. وكثيرا ما نسمع من يتكلم عن لغة هذه الفصيلة أو تلك من فصائل الحيوان، إلا أننا لابد من أن نتوخى الحذر في استخدامنا لكلمة لغة، لأن جميع الدراسات العلمية الحديثة دلت، بما لا يدع أي مجال للشك، على أن هناك لغة واحدة في هذا العالم، هي لغة الإنسان، تختلف اختلافا جذريا

عن جميع الوسائل الأخرى التي تتواصل بها سائر المخلوقات، وأن الاختلاف ليس كميا، بل نوعيا، وأن فصيلة فقط في هذا العالم مفطورة على تعلم هذه اللغة، هي فصيلة الإنسان وحده، الذي خصه الله بهذه القدرة.

لقد بهر الناس ما تحققه بعض الحيوانات من اتصال: كالببغاوات، والنمل، والقردة والنحل، فزعموا أن للحيوانات لغة. غير أن الدراسات العلمية أثبتت أن ما تفعله النحلة حين تخبر أفراد مملكتها بمكان الطعام والمسافة التي يبعد بها عن الخلية والاتجاه الذي ينبغي عليها أن تطير فيه، من خلال الرقصات الدائرية، لا يعدو كونه نظاما إشاريا مغلقا من نوع بدائي. فلم يثبت أن النحل لديه طرائق يشير بها إلى كمية الطعام أو نوعه، أو لون الأزهار، أو غير ذلك من المعلومات التي تتصل بالطعام أو بغيره. أما لغة البشر فهي من أعقد مظاهر السلوك لديهم، حتى أن عشرات النظريات المختلفة برزت في القرن الحالي لمحاولة سبر أغوارها. وكل طفل-في أي مكان وفي أي مجتمع-قادر على اكتساب اللغة التي يتحدث بها مجتمعه بيسر وسهولة وفي فترة وجيزة. بل إنه ليس هناك طفل لا يكتسب لغة مجتمعه، حتى وإن كان متخلفا عقلياً (بشرط سلامة جهازه السمعي والكلامي).

من هنا فقد عمد بعض الباحثين إلى وضع عدد من الخصائص التي تميز اللغة الإنسانية من غيرها، ومنها:

1- تتسع لغة الإنسان للتعبير عن تجاربه وخبراته ومعارفه.

2- اللغة الإنسانية رموز عرفية (اصطلاحية) غير مباشرة.

3- لدى الإنسان وعى بالعلامات التي يستخدمها قصدا على أنها وسائل لتحقيق الأغراض.

4- يستخدم الإنسان اللغة في التعبير عن الأشياء العيانية (هذا كتاب)، كما يستخدمها في التعبير عن الأشياء المجردة (دماء الشهداء تغذي شجرة ا لحرية).

5- يستخدم الإنسان اللغة في التعبير عن أشياء أو أحداث بعيدة عن المتكلم زمانا (انتصر المسلمون في غزوة بدر الكبرى)، ومكانا (بيت الله الحرام في مكة).

6- يعمم الإنسان الألفاظ التي يستخدمها في الإشارة إلى أشياء متشابهة

(إذا تعلم الإنسان أن ذلك الشكل المستطيل ذا الأربع أرجل، الذي نجلس إليه ويه أدراج يسمى مكتبا، فإنه يشير إلى الأشياء المشابهة في المواقف المختلفة بالاسم نفسه).

7- لغة الإنسان مركبة، تتألف من وحدات، ومن قواعد لتأليف الوحدات (حروف، كلمات، جمل، .. الخ).

8- يستطيع الإنسان أن يستبدل كلمة بكلمة في منطوق معين إذا تغيرا لموقف (مثال: ضرب محمد عليا، فإذا تغبر الموقف وتمكن على من محمد نقول: ضرب على محمدا).

9- لغة الإنسان محكومة بقواعد يفرضها عليه المجتمع الذي ينتمي إليه (فلم نر في اللغة العربية أحدا ينصب الفاعل مثلا، أو يكون صيغ الجمع حسب ما يراه).

10- تتنوع لغة الإنسان بتنوع الجماعات التي تستخدمها بفعل عاملي الزمان والمكان.

11- يكتسب الإنسان لغته من المجتمع الذي يعيش فيه (40: ص 20 ، 29: ص، 19).

من هنا تعتبر اللغة أساس الحضارة البشرية، وتمثل الوسيلة الرئيسة التي تتواصل بها الأجيال، وعن طريقها تنتقل الخبرات والمعارف والمنجزات الحضارية بمختلف صورها، وعن طريقها أيضا لا ينقطع الإنسان عن الحياة بموته، ذلك أن اللغة تعينه على الامتداد تاريخيا ليسهم في تشكيل فكر وثقافة وحياة الأجيال التالية. ويكفي أن نذكر هنا أن ما تركه قدماء المصريين مكتوبا أو منقوشا على جدران آثارهم هو الذي أتاح لنا الآن-بعد بضعة آلاف من السنين-أن نتعرف على حياتهم وحضارتهم (60. ص 267) .

ولّما كان للغة كل هذه الأهمية فقد مثلت منذ عصور بالغة القدم محورا لاهتمام بعض الفلاسفة، وعلماء الخطابة، واللغويين سواء من حيث بناؤها أو وظيفتها. ومن أمثلة ذلك الاهتمام ما نجده لدى أفلاطون الذي قدم نظرية في اللغة بناها عل انتقاداته لنظرية ديمقريطس وما سبقها، لاتصافها بالبساطة، بينما اللغة في رأيه ظاهرة معقدة (36: ص 130).

أما أرسطو فقد تعرض للمجاز وخصوصا العلاقة العامة بين المجاز واللغة وأثره في التواصل أو التخاطب، ويرى أرسطو أن اللغة هي الأصوات

التي نستخدمها في نقل المعاني من شخص إلى آخر، كما يحدد الكلام على أنه نتاج صوتي مصحوب بعمل الخيال من أجل أن يكون التعبير صوتا له معنى (41: ص 31). ويركز أرسطو في كتابه الخطابة على ثلاثة عناصر هي الخطيب، والمستمعين والخطبة ذاتها. كذلك يركز الفارابي في حديثه عن سمات الشخصية التي ينبغي أن يتصف بها زعيم المجتمع أو قائدة على اثنتي عشرة سمة من بينها أن يكون جيد الفهم والتصور، وأن يكون حسن العبارة يواتيه لسانه على إبانة ما يضمر، إبانة تامة (36: ص 137).

وفي دراسته لقوانين المحاكاة يشير «تارد» (Tard) إلى أن الوسيلة الرئيسة للمحاكاة هي اللغة، في الأداة الأولى لنقل كثير من الأعراف الماضية، ولنقل أثر الخبرات على اختلاف مستويات تنظيمها عبر الأجيال وعبر عقول الأفراد رغم أنها ليست الوسيلة الوحيدة (36: ص171).

كما قدم «لوك» تحليلا لدلالة الكلمات التي تعني بالنسبة له تفسيرا لكيفية إشارة الكلمات للأشياء في الواقع الخارجي. وتعرض بعض علماء النفس للكلمات باعتبارها تعبيرا عن الكيانات العقلية (الأفكار)، وحظيت مسألة الجهاز العقلي المسؤول عن الكلام باهتمام كثيرمن الباحثين وتأملاتهم مثل: «فرويد» (Freud)(1891- 1924)، و «فونت» (Wundt)(1900)، و«بيك» (Pick)(1931)، و«جولدشتين» (Goldstin) (1948)، و «لاشلي» (Lashley) (78: ص 1- 2). وكان من بين علماء النفس من اهتم بتأثير العادات اللفظية على أنواع أخرى من السلوك، منذ بداية ظهور علم النفس كعلم. ومن أمثلة ذلك الاهتمام دراسة «جالتون» (Galton) (1879)لتداعي الكلمات (word association)، وعناية «أبنجهاوس» (Ebenghouse)(1897) بالمعنى في حفظ وتذكر المواد اللفظية. كما تناول بعض علماء النفس الأمريكيين تأثير العادات اللفظية على الإدراك (perception)، وعلاقة اللغة بالتعلم (learning)، والذاكرة (memory)، والتفكير (thinking)، ولم يكونوا في ذلك يهتمون بخصائص لغة محددة، وإنما باللغة على إطلاقها (119: ص 16- 63).

وقد استمر وتطور وتنوع الاهتمام باللغة، كموضوع حيوي من موضوعات البحث والدراسة في حد ذاتها، وليست كوسيلة من وسائل التعبير عن معطيات العلوم المختلفة، ومن زوايا مختلفة. ودخل بعض التخصصات الحديثة في مجال دراسة اللغة، وقد أقدم بعض الباحثين على إدخال

الحاسبات الآلية إلى مجال الدراسة اللغوية، وذلك لاكتشاف مجموعات من القواعد النحوية، ومن ذلك ما قدمه «ماهر» (Maher) [202] ص 263)، وما قدمه «فريدمان» (Friedman) (1969 , 1971)، حيث ابتكر برنامجا يساعد علماء اللغة على فحص القواعد التحويلية (transformational grammar) واستخدامها في اشتقاق الأبنية السطحية (surface structures) من الأبنية العميقة: (deep structures)[218] من 113).

وبين تأملات القدماء وبحوث المعاصرين استطاع علم النفس أن يجعل من اللغة أحد الموضوعات التي يدرسها لتحديد العوامل السيكولوجية المختلفة التي تدخل في ارتقاء واستخدام اللغة سواء لدى الأسوياء، أو الامتداد بها إلى المرضى النفسيين.

والسؤال الأكثر تحديدا الآن: ما علاقة علم النفس باللغة ؟

أولا: العلاقة بين علم النفس واللغة

ربما يتصور الكثيرون أن اللغة كموضوع للدراسة وقف على دارسي اللغة وفروعها كالنحو والشعر والأدب والبلاغة فقط. ويرى البعض أنها موضوع خاص بعلم اللغة (linguistics) (ذلك الفرع الحديث نسبيا الذي يهتم بالدراسة المتعلقة باللغة بصفة عامة دون التقيد بلغة قوم بذاتها، وهو ما يعرف باللسان) (4: ص 13). وعلم اللغة-فيما يرى البعض-هو الدراسة العلمية للكلام (Speech)[46]. واللسانية أو علم اللغة علم حديث نسبيا نشأ مع «فرديناند دي سوسير» (F.De Soussir). يعزفه أصحابه بأنه علمي هدف إلى دراسة اللغة دراسة موضوعية ووصفية.

ولما كانت اللغة تدخل في أصل معظم العلوم الإنسانية، إما كعنصر أساسي في ميدان البحث، وإما كأداة يتحتم استعمالها في التعبير عن معطيات هذا العلم أو ذاك، فقد تداخلت مفاهيم علم اللغة في معظم العلوم الإنسانية. ونشأ عن التأثير المتبادل بينها تيارات فكرية وعلمية حديثة كعلم الاجتماع اللغوي (أو علم اللغة الاجتماعي)(sociolinguistics)، وعلم النفس اللغوي، (أو علم اللغة النفسي) (psycholinguistics)(17 , 18).

وعلى أي حال، فإذا كان علم اللغة يوجه اهتمامه إلى الرسالة التي يريد المتكلم أن ينقلها إلى السامع فإن العمليات العقلية التي تسبق إنتاج الرسالة

أو تعقبها تقع خارج نطاقه (40: ص 71)، وهي بالطبع بعض ما يهتم به علم النفس عند تناول اللغة. وإذا كان البعض يرى أن وظيفة اللغة هي التعبير عن الفكر، فإنه-في هذه الحالة-يمكن اعتبار اللغة جزءا من علم النفس (15: ص 42).

ولما كانت اللغة مظهرا من مظاهر السلوك الإنساني، وأهمها، فقد لقيت عناية من اللغويين، وعلماء النفس على حد سواء. ومن هنا تتضح نقطة الالتقاء بين هذين التخصصين أو الفرعين من فروع المعرفة البشرية، وهي دراسة (اللغة). ورغم هذا فإن عمل اللغوي يختلف عن عمل عالم النفس. فعالم اللغة يحاول إيجاد وصف للغة معينة من حيث صعوبتها، وتراكيبها، والمعجم، والتاريخ، وكيفية كتابتها إذا كان لها صورة مكتوبة، وهي أشياء لا تعني عالم النفس كثيرا (181: ص667-668)، أما عالم النفس فيتعامل مع اللغة باعتبارها سلوكا يمكن إخضاعه للدراسة، باستخدام المناهج والأساليب السيكولوجية المختلفة. فهو يهتم بالإدراك، وكيف يختلف الناس في إدراكهم للكلمات أو في تحديد ملامحها الدلالية، وكيفية اكتساب اللغة وتعلمها، ودراسة السبل التي يتم بها التواصل البشري عن طريق اللغة (45: ص 16). ويضم مجال الدراسات النفسية للغة، أيضا، كيفية تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز لغوية، وهي عملية عقلية تتم عند الإنسان وينتج منها إصدار الجهاز الصوتي للغة، وعندما تصل اللغة إلى المستقبل يقوم بفك هذه الرموز اللغوية في العقل إلى المعنى المقصود وهي عملية عقلية أخرى تدخل في إطار علم النفس أيضا. أما تلك الرموز الصوتية التي تنتقل من المتحدث عبر الهواء إلى المستقبل فهي مجال البحث في علم اللغة (23: ص50).

والنتيجة التي تمخض عنها ذلك التقارب بين علم النفس وعلم اللغة، في دراسة اللغة، هي ظهور فرع مستقل أطلق عليه علم النفس اللغوي (psycholinguistics)، وهو ما يطلق عليه بعض علماء النفس علم نفس اللغة (psychology of language). غير أن علم النفس اللغوي يطلق عليه بعض علماء اللغة «علم اللغة النفسي» ويعرفونه بأنه ذلك الفرع من علم اللغة التطبيقي الذي يدرس اكتساب اللغة الأولى، وتعلم اللغة الأجنبية والعوامل النفسية المؤثرة في هذا التعلم، كما يدرس عيوب النطق والعلاقة بين النفس

البشرية واللغة بشكل عام (10 : ص 232). وما يؤخذ على هذا التعريف أنه يعتبر أن موضوع علم النفس هو النفس البشرية، ومن المعروف الآن أن علم النفس هو العلم الذي يدرس السلوك. حيث أن مفهوم السلوك مفهوم قابل للتعريف الإجرائي والقياس الموضوعي.

وقد ذهب «تشومسكى» (Chomsky) والتوليديون إلى أن دراسة اللغة يجب أن تقوم أولا عل دراسة العقل الإنساني، ولذلك يرى أنه من الأوفق أن يكون علم اللغة فرعا من فروع علم النفس الإدراكي (وهو رأى لا يوافق عليه معظم علماء اللغة). ويضع بعض علماء اللغة تعريفا أوسع لهذا الفرع من العلم (علم النفس اللغوي أو علم اللغة النفسي) باعتباره يدرس العلاقة بين اللغة والعقل الإنساني مثل اكتساب اللغة باعتبارها عملية عقلية نفسية، لإدراك الكلام، وطبيعة العلاقة بين اللغة والتفكير وعلاقة اللغة بالشخصية، ووظيفة اللغة في الحالات الخاصة (كالعمى)، وسيكولوجية القراءة، ودراسة عيوب الكلام، مثل: تأخر الكلام، والحبسة (aphasia)، واللجلجة (Stuttering) واللعثمة:(57) (stammering ص 59).

أما علماء النفس فيرون أن هذا الفرع من المعرفة يهتم بالعلاقة بين صور التواصل أو الرسائل، وبين خصال الأشخاص الذين يجري بينهم التواصل، أو هو دراسة اللغة كما ترتبط بالخصال الفردية أو العامة لدى مستخدمي اللغة، وتشمل العملية التي يستخدمها المتكلم أو الكاتب في إصدار الإشارات (signals) أو الرموز (symbols)، والعملية التي يعاد بها تحويل هذه الإشارات والرموز وتفسيرها أو ما يسمى فك الترميز ((decoding :112) ص 419).

إن علم النفس اللغوي مثال حي على التفاعل الوثيق بين مجالين هما: علم اللغة، وعلم النفس المعرفي (cognitive psychology)، والذي أدى إلى ظهور مجال جديد. هذا المجال الجديد عجل بتحقيق الفهم العلمي للموضوع المشترك وهو اللغة، أو اللغة والفكر، أو اللغة والمعرفة وهي مجالات يرتبط بعضها ببعض إلى حد كبير. وقد تم تفسير طبيعة هذه العلاقة باعتبارها حتمية (الحتمية اللغوية (linguistic determinism)، أي أن اللغة هي التي تحدد الفكر، بالإضافة إلى طبيعتها التواصلية، بمعنى أن اللغة تعكس الفكر(اللغة مرآة للفكر). وعلى أي حال، تعتبر اللغة جزءا ضروريا وهاما من جوانب

المعرفة، وهو ما أدركه علما، النفس المعرفيون. وقد أصبح علم النفس المعرفي مجالا خصبا من مجالات البحث منذ أواخر الخمسينيات، وذلك مع ظهور أسلوب معالجة أو تجهيز المعلومات (information processing) تلك الأداة الجيدة للبحث في ميدان العمليات المعرفية. وقبل ذلك كانت اللغة مجال الدراسة لعلما، اللغة-كما هو المألوف-الذين يهدفون إلى تمييز عناصرها والقواعد المستخدمة في تركيبها أو تأليفها في بناء كلي. وبناء على ذلك تم التركيز على دراسة قواعد اللغة المعروفة «بالنحو» (grammar) بطريقة مكثفة، ونتج من ذلك إهمال نسبي لدراسة كيفية فهم وإنتاج اللغة. ووقفت نظرية «تشومسكى» (1957) باعتبارها الخلفية الأساسية لفهم تشعب دراسات اللغة في بعدها النفسي. وأوضح مفهوم «تشومسكى» الخاص بمستويات المعالجة المتضمنة في فهم العلاقات النحوية (النحو التحويلي) أن اللغة عملية سيكولوجية نشطة تنشأ عن مجموعة سلبية (محدودة) من القواعد النحوية. والأكثر من هذا قدم مفهوم «تشومسكى» (الجملة وحدة اللغة) أسلوبا لتحليل اللغة تحليلا ذا معنى. وقد بذل علماء النفس المعرفيون مجهودات ضخمة للبرهنة على الصدق السيكولوجي لعلم اللغة كما قدمه «تشومسكى»، والذي أدى إلى بلورة وظهور علم النفس اللغوي كمجال من مجالات البحث [159].

إن تفرد علم النفس اللغوي ينبع من فهمه للواقع السيكولوجي للغة كظاهرة معقدة، وفي ضوء التراكيب أو النحو (علم التراكيب syntax) وفي ضوء مضمونها أو المعنى (علم الدلالةsemantics). لقد أصبح من الممكن-بفضل علم النفس اللغوي-أن نفهم أن اللغة عملية سيكولوجية مرتبطة بالمعرفة العامة ارتباطا تاما. وأنها-أي اللغة-نتاج عمليات سيكولوجية خاصة بالفرد (مثل دور الخبرة السابقة في فهم اللغة). بينما يقتصر تركيز علماء اللغة على مدى شيوع اللغة بين الأفراد والثقافات (العموميات اللغوية Linguistic universals)، مشتملة على التفرد، والاصطلاحية (الاتفاقية) (arbitrariness)، والانفتاح، وازدواجية التشكيل: [120] duality of patterning) ص 434) إن التفاعل بين مجالات العلم المعرفي أثرى مفاهيم علم النفس اللغوي. وبعيدا عن التأثيرات الرئيسة لعلم اللغة، فإن مجالات الذكاء الاصطناعي، وعلم النفس الإدراكي، وعلم النفس العصبي وعلم اللغة

العصبي، والفلسفة العقلية أثرت في علم النفس اللغوي ومازال تأثيرها مستمرا[33].

خلاصة ما تقدم-إذا-أن علم النفس اللغوي، أو علم نفس اللغة، يعني بشكل أساسي بمهارتين رئيستين، وكيفية اكتسابهما بمعنى آخر، يحاول علم النفس اللغوي الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية:

السؤال الأول: ما هي العمليات العقلية التي يتمكن بها الناس من قول ما يريدون قوله ؟ (أي إنتاج اللغة).

السؤال الثاني: ما هي العمليات العقلية التي يتمكن بها الناس من إدراك وتذكر وفهم ما يسمعونه ؟ (أي إدراك وفهم اللغة).

السؤال الثالث: ما هو الطريق الذي يتبعه الأطفال في تعلم كيفية فهم وإنتاج اللغة في المراحل العمرية المبكرة ؟ (الاكتساب والارتقاء)(96: ص 4).

وسوف نقدم حديثا مفصلا عن هذه الأجزاء الثلاثة في مواضع تالية من هذا الكتاب. وقبل أن نتقدم إلى هذه الأجزاء نود أن نتساءل: لماذا كل هذا الاهتمام بدراسة اللغة ؟ ولماذا يولي علماء النفس كل هذه العناية لهذا المظهر من مظاهر السلوك ؟

الإجابة المباشرة والبسيطة على هذه التساؤلات هي أن الاهتمام بدراسة اللغة يتناسب والوظائف المتعددة التي تؤديها لبنى البشر. ويكون السؤال التالي منطقيا، ما هي هذه الوظائف ؟

ثانيا: وظائف اللغة

إن طبيعة اللغو وجوهرها لا يمكن أن يفهما بوضوح إلا من خلال الدور الذي يؤديانه في حياة الإنسان الفرد، وحياة الجماعة اللغوية الواحدة، وحياة الإنسان بصفة عامة، وقد عبر أحد الباحثين المحدثين عن هذه الحقيقة بقوله: «إذا أردنا أن ندرس الفكر والنتاج الفكري، فالواجب أن ندرس اللغة، وإذا أردنا أن ندرس اللغة فعلينا أن ندرس عملها في المجتمع (57: ص 13).

ويرتبط الرمز اللغوي ببيئة محددة يطلق عليها «الجماعة اللغوية». فعندما يسمع إنسان ما لغة أجنبية لا يعرفها يسمعها أصواتا غير متميزة، وليس لها تصنيف واضح عنده، وليست لها دلالة رمزية. إنه يسمع سلسلة

صوتية ليست لها وحدات متميزة. ولكن ابن اللغة أو العارف بها لا يسمع هذه السلسلة الصوتية، بل يميز مكوناتها ويفهم محتواها الدلالي (23: ص16).

ولعل التساؤل عن وظيفة اللغة قد يبدو لأول وهلة مشكلة غريبة، فالناس يمارسون اللغة في مختلف جوانب حياتهم دون أن يشغلوا أنفسهم بتحديد الوظائف التي تؤديها اللغة لهم. وقد جرت العادة على القردان وظيفة اللغة عند الأطفال والكبار هي نقل أفكار الفرد إلى الآخرين. ولكن المسألة ليست بسيطة إلى هذا الحد، فالراشد ينقل إلى الآخرين ألوانا مختلفة من أفكاره عن طريق اللغة. فحينا يستخدم اللغة للتقرير فتقوم الألفاظ بإثبات حقائق موضوعية، أو بالإخبار، فتظل متصلة اتصالا وثيقا بالمعرفة، وحينا آخر تفصح اللغة لديه عن أوامر أو رغبات، وتستخدم للنقد أو الوعيد، أي أنها تقوم بتحريك العواطف واستثارة الفعل. ولكن دعنا نتساءل: هل من المؤكد أن وظيفة اللغة دائما نقل الأفكار حتى عند الراشد ؟

يبدو أن الأمر ليس كذلك، فهناك من الناس من يناجون أنفسهم بصوت مسموع. وكان الذي يناجي نفسه يخلق لنفسه مستمعين خياليين، كما يخلق الطفل لنفسه رفقاء خياليين في ألعابه (19: ص 18).

أما النموذج التقليدي للغة، كما وضحه (بوهلر) (Buhler) بصورة خاصة، يقتصر على ثلاث وظائف فقط. الوظيفة الانفعالية، والوظيفة الندائية، والوظيفية المرجعية، ويقابل هذا النموذج مثلث الزوايا، المتكلم (أي المرسل)، والمخاطب (أي المستقبل)، والغائب (أي الشخص أو الحدث أو الشيء الذي نتحدث عنه). غير أن «بوهلر» يفتح الباب أمام استنتاج بعض الوظائف الإضافية من هذا النموذج المثلث (21: ص 87).

وقد حاول «هاليداى» (Halliday) تقديم حصر بأهم وظائف اللغة فتمخضت محاولته عن الوظائف الآتية:

1 - الوظيفة النفعية (الوسيلة) (instrumental function):

فاللغة تسمح لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة أن يشبعوا حاجاتهم وأن يعبروا عن رغباتهم، وما يريدون الحصول عليه من البيئة المحيطة. وهذه الوظيفة هي التي يطلق عليها وظيفة «أنا أريد».

2- الوظيفة التنظيمية (regulatory function):

يستطيع الفرد من خلال اللغة أن يتحكم في سلوك الآخرين وهي تعرف باسم وظيفة «افعل كذا.. ولا تفعل كذا» كنوع من الطلب أو الأمر لتنفيذ المطالب أو النهي عن أداء بعض الأفعال.

بمعنى آخر أن اللغة لها وظيفة «الفعل»، أو التوجيه العملي المباشر. ففي عقد القران-مثلا-يتم الزواج بمجرد النطق بألفاظ معينة، وكذلك في المحكمة، حينما يقول القاضي: «حكمت المحكمة بكذا» فإن هذه الكلمات تتحول إلى فعل. وكذلك اللافتات التي نقرؤها هي توجيهات وإرشادات من هذا القبيل (57: ص 19).

3- الوظيفة التفاعلية (interpersonal function):

تستخدم اللغة للتفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي (وهي وظيفة «أنا وأنت»). وتبرز أهمية هذه الوظيفة باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع الفكاك من أسر جماعته. فنحن نستخدم اللغة ونتبادلها في المناسبات الاجتماعية المختلفة، ونستخدمها في إظهار الاحترام والتأدب مع الآخرين.

4- الوظيفة الشخصية (personal function):

من خلال اللغة يستطيع الفرد-طفلا وراشدا-أن يعبر عن رؤاه الفريدة، ومشاعره واتجاهاته نحو موضوعات كثيرة، وبالتالي فهو يستطيع من خلال استخدامه اللغة أن يثبت هويته وكيانه الشخصي، ويقدم أفكاره للآخرين.

ولذا يصر العقليون من أصحاب الفلسفة والمنطق على أن الوظيفة الرئيسة للغة هي نقل الخبرة الإنسانية، والتعبير عن الفكر واكتساب المعرفة. وعلى هذا فاللغة ضرورة حتمية لتقدم الثقافة والعلم، لأن الألفاظ-كما يقولون-حصون الفكر، وبالتالي فلا وجود للفكر من دون اللغة. لأن الكلمة أداة للتفكير في المعنى الذي تعبر عنه. ويحلل «جيفونز» (Jevones) هذه الوظيفة العقلية التي تؤديها اللغة، وأوضح أن اللغة تخدم ثلاثة أغراض هي:

ا-كونها وسيلة للتفاهم.

2- كونها أداة صناعية تساعد على التفكير.
3- كونها أداة لتسجيل الأفكار والرجوع إليها (57: ص 14).

5- الوظيفة الاستكشافية (heuristic function):

بعد أن يبدأ الفرد في تمييز ذاته عن البيئة المحيطة به يستخدم اللغة لاستكشاف وفهم هذه البيئة. وهي التي يمكن أن نطلق عليها الوظيفة الاستفهامية، بمعنى أنه يسأل عن الجوانب التي لا يعرفها في بيئة حتى يستكمل النقص في معلوماته عن هذه البيئة.

6- الوظيفة التخيلية (imaginative function):

تسمح اللغة للفرد بالهروب من الواقع عن طريق وسيلة من صنعه هو، وتتمثل فيما ينتجه من أشعار في قوالب لغوية، تعكس انفعالاته وتجاربه وأحاسيسه، كما يستخدمها الإنسان للترويح، أو لشحذ الهمة والتغلب على صعوبة العمل وإضفاء روح الجماعة، كما هو الحال في الأغاني والأهازيج التي يرددها الأفراد في الأعمال الجماعية أو عند التنزه.

7- الوظيفة الإخبارية (الإعلامية) (informative function):

فمن خلال اللغة يستطيع الفرد أن ينقل معلومات جديدة ومتنوعة إلى أقرانه، بل ينقل المعلومات والخبرات إلى الأجيال المتعاقبة، وإلى أجزاء متفرقة من الكرة الأرضية خصوصا بعد الثورة التكنولوجية الهائلة. ويمكن أن تمتد هذه الوظيفة لتصبح وظيفة تأثيرية، إقناعية، وهو ما يهم بعض المهتمين بالإعلام والعلاقات العامة لحث الجمهور على الإقبال على سلعة معينة، أو العدول عن نمط سلوكي غير محبذ اجتماعيا، ويستخدم في ذلك الألفاظ المحملة انفعاليا ووجدانيا.

8- الوظيفة الرمزية (symbolic function):

يرى البعض أن ألفاظ اللغة تمثل رموزا تشير إلى الموجودات في العالم الخارجي. وبالتالي فإن اللغة تخدم كوظيفة رمزية (141: ص 259).

وبرغم ما تقدم فإن هناك من الباحثين من يقصر وظيفة اللغة الأساسية

على التواصل أو التخاطب (communication)، بينما يرى البعض الآخر أن اللغة هي وسيلة واحدة من وسائل التخاطب. فهل هناك فرق بين اللغة والتخاطب ؟ أو بالأحرى هل هناك فرق بين دراسة اللغة ودراسة التخاطب؟

ثالثا: دراسة اللغة ودراسة التخاطب

يتضح مما سبق أن اللغة تستخدم في أغراض عديدة وتشتمل على أشكال من التفاعل مع أشخاص آخرين. والناس محتاجون أثناء التفاعل في المواقف المختلفة، في مجرى الحياة اليومية، إلى استخدام اللغة لكي يحافظوا على الاتصال بالآخرين، والحصول منهم على معلومات أو إعطائهم معلومات، وبالأحرى لتحقيق عدة أهداف في آن واحد (75: ص 10).

ويميز «جاكبسون» بين أربع وظائف تؤديها اللغة وهي: «الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية»، والوظيفة الندائية، والوظيفة المرجعية، ووظيفة إقامة اتصال (32: ص 60).

ويتفق أغلبية علماء اللغة المحدثين على أن وظيفة اللغة هي التعبير أو التواصل أو التفاهم رغم أن بعضهم يرفضون تقييد وظيفة اللغة بالتعبير أو التواصل. فالتواصل هو إحدى وظائفها إلا أنه ليس الوظيفة الرئيسة (25: ص 91).

وعندما بدأت السلوكية الوسيطية (mediationist behaviorism) في الارتقاء، قدم «شانون» (Shannon)(1949) النظرية الرياضية للتخاطب أو التواصل (الاتصال كما يسميه البعض). وقد قادت هذه النظرية بداية إلى اعتبار اللغة كسلوك تواصلى، وإلى دراسة عمليات الترميز وفك الترميز للرسائل اللفظية في مواقف مختلفة.

وقد بدأ الباحثون في استخدام نموذج الاحتمالات الرياضية المستخدم في نظرية التخاطب لوصف تدريج هرمي من الاستجابات، وهو النسق المعروف باسم «الاحتمالات الانتقالية» (transitional probabilities)، بين الوحدات المتتابعة (سلاسل ماركوف)، وتم ربطه مباشرة بنسق قوة العادات. وتم تطبيقه كذلك في مجال اللغة(108: ص 71).

لكن بعض الباحثين يرى أن اللغة نظام رمزي يخدم أغراض التواصل. وهناك نظم رمزية أخرى، إلا أن اللغة ما زالت أكثرها شيوعا وتأثيرا، وكما

يقول «فيندجرودف» (Vindgrodov): إن اللغة هي نظام الأنظمة، وتتضمن وظيفة التواصل للغة نقطة اتصال بين اللغة والواقع أو الوجود غير اللغوي. ودراسة اللغة من هذه الناحية تدخل في إطار علم أوسع يشمل جميع الأنظمة التي تتصل بالعلامات أو الرموز المختلفة التي يتم بها هذا التواصل وهو علم الرموز أو السيميولوجيا(semiology) (137: ص 131). وبالتالي فإن علم الرموز هو الدراسة العلمية للرموز اللغوية وغير اللغوية باعتبارها أدوات اتصال (45: ص 34).

وإذا سلمنا بأن وظيفة اللغة الأساسية هي التواصل فإن التركيز في هذا النشاط التواصلي يكون على ثلاثة عناصر رئيسة:

1- متحدث أو مرسل.

2- مستمع أو مستقبل.

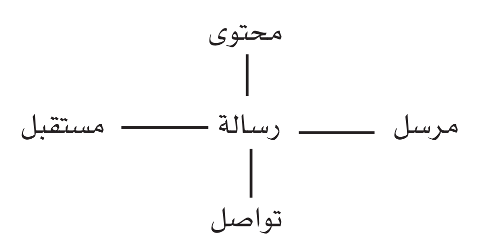
3- نظام إشاري أو لغة مشتركة يتكلمها المرسل والمستقبل، وهذا النظام الإشاري له محتوى يرمز إليه.

والتواصل من خلال اللغة يحدث من خلال نشاطين رئيسين هما. الكلام والاستماع. هذان النشاطان لهما أهمية بالغة لدى عالم النفس، باعتبارهما أنشطة عقلية تحمل في ثناياها هاديات تعكس طبيعة العقل البشري.

فعند الكلام يضع المتحدثون الأفكار في كلمات، قد يتحدثون عن إدراكاتهم، أو مشاعرهم، أو مقاصدهم التي يريدون نقلها إلى الآخرين. وفي الاستماع يقومون بتحويل الكلمات إلى أفكار، ويحاولون إعادة صياغة أو تركيب الإدراكات، والمشاعر، والمقاصد أو البيانات التي يريدون فهمها أو استيعابها. فالكلام والاستماع ينبغي أن يكشفا-إذا-عن شئ هام، عن العقل وكيف يتعامل مع الإدراكات، والمشاعر، والمقاصد. وبرغم ذلك فالكلام والاستماع هما أكثر من ذلك. إنهما الأدوات التي يستخدمها البشر في أنشطة أخرى أكثر عمومية. فالناس يتكلمون لنقل الحقائق، يسألون عن أحداث، يقدمون وعودا، والآخرون يستمعون لكي يستقبلوا كل هذه المعلومات.

والتواصل يبدأ أساسا من المتحدثين، فهم يقررون إصدار بعض المعلومات بطريقة معينة. وعندئذ يختارون إشارة-جملة لغوية-يعتقدون ملاءمتها ثم ينطقونها، فيستقبل المستمعون هذه الإشارة، ثم يستعملونها مباشرة، أو تخزن في مخزن للذاكرة، وبهذا تكتمل إحدى مراحل الاتصال. ومن هذا

يتضح أن وظيفة اللغة تتصل بالأنشطة العقلية للمتحدثين والمستمعين أثناء عملية التواصل، خصوصا مقاصد المتحدثين أو نياتهم، والأفكار التي يريدون الإفصاح عنها، ومعرفة المستمعين وتأثرهم بالرسائل الموجهة إليهم (218: ص 112 , 96: ص 25). ولكي نزيد الأمر وضوحا نقدم التخطيط التالي للعوامل المكونة لكل تواصل كلامي (لغوي).



تنظيم رموز

فالمرسل يرسل رسالة إلى المستقبل، وتتطلب الرسالة-بداية لكي تكون مؤثرة-محتوى أو مضمونا (content) تشير إليه. هذا المضمون يمكن للمستقبل فهمه، وقد يكون كلاميا أو يمكن تحويله إلى كلام. ومن ثم تتطلب الرسالة عملية اتفاق وتنظيم مسبق على مدلولات الألفاظ والرموز بين المرسل والمستقبل. وتتطلب الرسالة أخيرا قناة أو وسيلة (channel). وبهذا الشكل يمكن للتواصل أن يستمر (مع ملاحظة أن الرسالة الكلامية يمكن أن تؤدي عدة وظائف في الوقت ذاته) (21. ص 85).

وبما أن متكلمي اللغة يتقنون استعمال اللغة لأنهم يعرفون قواعدها، وبما أن التواصل اللغوي يتم حينما يكون المعنى الذي يقرن به المتكلم الأصوات هو المعنى نفسه الذي يقرن به المستمع الأصوات نفسها، فمن الضروري أن نستخلص من ذلك أن متكلمي لغة طبيعية معينة يتواصلون فيما بينهم، لأن كلا منهم يمتلك نسق القواعد نفسه. وبتم التواصل لأن المتكلم يرسل رسالة باستخدام القواعد اللغوية نفسها التي يستعملها المستمع حتى يتمكن من فهمها (51. ص 82).

ونلاحظ أن الحديث السابق ينصب أساسا على شكل واحد من أشكال

التواصل ألا وهو التواصل اللفظي (verbal communication)، ذلك أن هناك أشكالا أخرى من التخاطب غير لفظية قد تحدث منفردة أو مع التواصل اللفظي ولا تقتصر على الإنسان فحسب. فكل الحيوانات يتصل بعضها ببعض عن طريق الأصوات أو الحركات أو الإثارات، كما يحدث لدى النحل-على سبيل المثال-الذي يتواصل عن طريق لغة الإشارات أو الرقصات الدائرية في تحديد اتجاه ومكان وجود الطعام والمسافات التي يبعد بها عن الخلية (79: ص 12 , 176: ص 24 , 154 : ص 89).

والتخاطب أو التواصل بصفة عامة هو إرسال واستقبال المعلومات، والإشارات، أو الرسائل عن طريق الإيماءات (gestures)، والكلمات، والرموز الأخرى من كائن لآخر. وينبغي أن تشير المعلومات المنقولة إلى شئ يمكن تمييزه عن أشياء أخرى لكل من المرسل والمستقبل. أما التخاطب البشري فهو يختص بدراسة العلاقات بين الأشخاص الذين يصدرون الرسائل والأشخاص الذين يفسرونها ويتأثرون بها (112: ص 99- 100).

وبالتالي فإن دراسة التخاطب-عندما يستعمل اللفظ على إطلاقه-تشمل نسقين من أنساقه، التخاطب اللفظي، والتخاطب غير اللفظي) (non-verbal communication، ولكل منهما أهميته في التفاعل والتفاهم بين الأفراد. فنحن عندما نتكلم بأعضاء الصوت فإننا نتبادل الحديث بكل أجزاء جسمنا، ذلك أن الإشارات المصاحبة للكلام لها أهميتها في تعلم معنى اللغات الأجنبية فضلا عن تعلم اللغة القومية، ونستطيع أن نبرز أهمية الإشارات (signals) المصاحبة للكلام في أنها تعد جزءا من لغة الكلام، أو أنها تعد في ذاتها أساليب تعبيرية. وهناك ثلاثة جوانب غير لفظية تميز معاني الكلام المنطوق:

1- إيقاع النطق أو سرعته.

2- طول الموجة أو التردد.

3- الشدة أو السعة.

ومن شأن الإشارات الصوتية المصاحبة للنطق أو طريقة التعبير الصوتي التي تتبدى في الإيقاع والتأكيد بالنطق أن:

أ-تساعد على عمل وصلات لفظية للأبنية اللغوية.

ب-تكمل معاني الجمل الغامضة أو تؤكد معاني معينة.

جـ-تنقل اتجاهات المتحدث. (11: 250- 251).

وتمثل الإشارات، بوجه عام، والإشارات الاجتماعية بوجه خاص، نوعا من التخاطب الموجه إلى آخرين يفهمون الرموز المستخدمة به، وتتمثل في تعبير أو فعل خارجي يمكن للآخرين إدراكه، ويهدف إلى التعبير عن إرادة معينة. ومن أمثلة ذلك، أن تشير إلى شخص بكفك تستوقفه أو أن تطلب منه المجيء إليك، أو تضم إصبعك السبابة والإبهام على شكل دائرة مع مد باقي أصابع اليد، تشير بهذا إلى نوع من التهديد، أو أن تعبر بعضلات وجهك وعينيك عن إعجابك وتقديرك، أو عن إشفاقك أو تحقيرك أو عن حبك وبغضك.. الخ. وبمثل هذه الإشارات وغيرها يعبر الشخص عن إرادته، حيث يأمر وينهى، أو يبلغ بإشاراته ما يريد من أفكار ومشاعر. وأهم ما يميز الإشارات الاجتماعية أنها عبارة عن محاولة مقصودة للإفهام أو البيان أو الدلالة على معنى أو قصد معين بغير ألفاظ.

ومسألة كون إحدى الإشارات غير اللفظية قد قصد بها فعلا توجيه خطاب أو لم يقصد يصعب الحسم فيها في بعض الحالات، لأن هناك أنواعا من الإشارات تصدر عن أفراد لديهم دوافع لا يشعرون بها. لهذا يستخدم بعض المحكّات لتمييز الإشارة المقصودة من غير المقصودة، في سياق معين. ومن هذه المحكّات: تعديل أسلوب إصدارها حسب ظروف الإصدار مثل تعديلها لكي تلائم الرواية اللفظية التي تصاحب الرؤية المباشرة أو التي تحل محلها، ومثل تكرارها إذا لم تحدث الأثر المطلوب، وكذلك تنويع المصدر «للإشارة»، بحيث تتلاءم مع مستوى فهم لإدراك وتعلم المتلقي لها (11: ص213- 214).

ولكن عندما نتحدث عن دراسة اللغة، نكون قد انتقلنا إلى مجال التخاطب اللفظي. إلا أنه لا ينبغي أن يفهم أن دراسة اللغة ودراسة التخاطب اللفظي متكافئتان. فدراسة اللغة ينبغي أن تؤخذ بمعناها المحدد، أي اللغة الطبيعية، وليس بالمعنى المتسع، أو النسق الرمزي أو العلاماتي الذي يضم-فيما يضم-لغة الإشارات، ونظم الاتصال الحيواني، ولغة الوثائق، والفنون المختلفة[108] خصوصا إذا كان المرجع في هذه الدراسة هو علماء اللغة، الذين يهدفون إلى إرساء القواعد العامة للغة، دون التقيد بمواقف التخاطب المحدودة. أما علماء النفس (وفي علم النفس الاجتماعي على وجه الخصوص) فإنهم يدرسون اللغة في سياقات التخاطب غالبا، وفي الحالات التي لا يقفون

فيها أمام موقف تخاطبي محدد فإنهم لا يفصلون اللغة عن مصادرها أو عمن يستقبلونها. وفي هذه الحالة يميزون اللغة بنسبتها إلى فئة أو جمهور ذي خصال تميزه عن غيره، كلغة الفصاميين أو لغة الأسوياء على سبيل المثال.

والخلاصة أن دراسة اللغة تختلف عن دراسة التخاطب ولا يمكن-بالتالي- استخدامهما بالتبادل للاعتبارات المتقدمة. وينبغي أن يكون واضحا أنه عند دراسة اللغة يكون التركيز منصبا عليها باعتبارها أحد أشكال التخاطب بينما يكون الانتباه موجها في دراسة التخاطب إلى كل العناصر الداخلة في عملية التخاطب، وهي المرسل (وخصاله)، والمستقبل (وخصاله أيضا)، والرسالة والمضمون الذي تحمله، والوسيلة أو القناة التي تحمل هذه الرسالة، والتي قد تكون اللغة فيسمى التخاطب لفظيا، أو الإشارات أو الحركات فيسمى التخاطب «غير لفظي»، وأخيرا السياق أو الموقف الذي يحدث فيه التخاطب.

وبناء على ما تقدم، فإننا سنعنى في هذه الدراسة باللغة لدى فئة من المرضى العقليين (مرضى الفصام) مقارنة بفئة من الأسوياء. وسوف نوضح ذلك من خلال تقديم تعريفات للغة لتمييزها من غيرها في مواضع تالية من هذا الكتاب، مع التركيز على فهم وإنتاج اللغة باعتبارهما جوهر هذا الموضوع. وفيما يلي المبررات التي استندنا إليها في تناول هذا الموضوع دون غيره.

رابعا: مبررات تناول الموضوع الحالي:

1 - أهمية اللغة بالنسبة للبشر:

إن الحاجة الماسة إلى دراسة اللغة تنبع من أنها المفتاح لفهم الكثير عن السلوك البشري الخاص بالأفراد أو التفاعل بينهم. ونظرا لأن اللغة والتفكير مرتبطان، فإن أي دراسة للغة تصبح إسهاما في فهمنا للعقل البشري (80: ص 20 , 105 : ص 36 , 142 : ص 254). ومن ناحية أخرى فإن تحليل لغة قوم لا يعطينا مفتاحا للدخول إلى ثقافتهم والتعرف على فكرهم فحسب، وإنما يتيح لنا التعرف على بنية العلاقات العملية التي يقوم عليها مجتمعهم، لأن الإنسان يدرك علاقته بالعالم ومنهاج عمله وهدفه فيه بناء على البنية

اللغوية التي يستعملها (17 ، 18). ومن هنا فإن الناس يرون الحقائق الموضوعية نفسها بطرائق مختلفة، ويعبرون عن إدراكاتهم بصور لغوية مختلفة تماما، لدرجة أن اللغة قد تؤثر في وصف المرضى المختلفين لأعراضهم المرضية بما قد يفيد التشخيص (228: ص 11).

وتبرز أهمية هذه النقطة الأخيرة، (أعني أهمية اللغة للمتعاملين مع المرضى النفسيين) في الوقت الراهن، نظرا للتزايد الكبير في أعداد المرضى النفسيين، وتزايد الحاجة إلى توافر محكّات موضوعية لتصنيفهم، وعلاجهم، دون تضييع وقت طويل، تتدهور معه حالتهم، وتقل فرص شفائهم.

2- ندرة الدراسات السيكولوجية التي أجريت على اللغة العربية:

اتضح لنا من مسح التراث السيكولوجي المصري أنه يكاد يخلو-في حدود علم الباحث-من دراسات جعلت هدفها تناول بعض جوانب السلوك اللغوي خصوصا جانبا الإنتاج والفهم، لدى الأسوياء أو الفصاميين، رغم الأهمية البالغة لوجود مثل هذا النوع من الدراسات، وذلك للأسباب التالية:

أ-الاختلاف البين بين اللغة العربية-موضع الدراسة-واللغات التي أجريت عليها الدراسات الأجنبية (كالإنجليزية والفرنسية وبعض اللغات الهند و أوروبية) والتي تم فحصها، وبالتالي قد تختلف الصورة في الدراسة الحالية عما أمكن الوقوف عليه في تلك الدراسات بالنسبة للغة العربية.

ب-اختلاف البيئات الحضارية والثقافية التي أجريت فيها تلك الدراسات عن البيئة العربية بصفة عامة، وما قد يؤدى إليه ذلك من اختلاف في النتائج ليس بين الأسوياء والفصاميين فحسب، وإنما بين الأسوياء بعضهم وبعض في ظل أطر حضارية مختلفة. وفي هذا يقول «دومارسياس» 1750: «في قواعد اللغة عناصر موجودة في كل اللغات، هذه العناصر تؤلف ما يسمى القواعد العامة، وبالإضافة إلى هذه العناصر العامة توجد عناصر تختص بكل لغة على حدة، هذه العناصر تؤلف القواعد الخاصة بها» (40: ص 114).

ويرى «منصف شلى»-بعد مقارنته اللغة العربية بلغات مشابهة كاللغة الفرنسية-أن من يتكلم العربية عربي في كينونته، ومن يتكلم الفرنسية فرنسي في كينونته، ولا مجال للشك في أن الأول يختلف عن الأخر في

وعيه وتفكيره وحياته الاجتماعية[18]. أما «سابير» (E. Sapir) فيرى أن مفردات اللغة تعكس بصورة واضحة المحيط الطبيعي والاجتماعي للقوم الذين يتكلمونها، ليس هذا فحسب بل إنها تعكس بعض المميزات النفسية للمتكلم أو الجماعة، ومن الخطأ أن نتصور أن الإنسان يمكن أن يتكيف مع واقعة دون استخدام اللغة.

جـ-لما كانت اللغة-أي لغة-تعتبر محددا للأسلوب المعرفي (cognitive style) للأفراد، فإنه من المتوقع أن يختلف هذا الأسلوب باختلاف اللغة.[72].

مما تقدم يتبين أن لهذه الدراسة مسوغات موضوعية مقبولة. أهمها أنها محاولة لسد جزء من النقص في هذا المجال على المستويين النظري والتطبيقي، فعلى المستوى الأول سنحاول-بالإضافة إلى هذا المدخل التمهيدي-أن نلقي مزيدا من الضوء على مجالات الإسهام الرئيسة لعلم النفس في دراسة اللغة. ووضع إطار نظري يبرز الالتقاء بين علم النفس من ناحية وعلم اللغة من ناحية أخرى، والإسهامات الرئيسة فيه مثل مجهودات «دى سوسير»، و «تشومسكى» وغيرهم، وتأثير هذه المجهودات في الدراسة النفسية للغة في حالة السواد، ثم الامتداد إلى ميدان المرضى العقليين (مرضى الفصام)، وكيف تضطرب اللغة لديهم.

وعلى المستوى الثاني سنقدم محاولة لدراسة أمبيريقية إكلينيكية للوقوف على أشكال اضطراب اللغة لدى الفصاميين خصوصا جانبا فهم اللغة وإنتاجها، والبحث عن المتغيرات المفسرة لهذه الاضطرابات، حال وجودها.

2 طبيعة اللغة وبنيتها

يعتقد الكثيرون-كما سبق أن ذكرنا من قبل-أن اللغة كموضوع للدراسة وقف على دارسي اللغة وفروعها كالنحو والشعر والأدب والبلاغة وما إلى ذلك. ويرى البعض أنها موضوع خاص بعلم اللغة الذي يهتم بدراستها دراسة علمية دون التقيد بلغة قوم بذاتها[4]. ولما كانت اللغة تدخل في أصل معظم العلوم الإنسانية، إما كعنصر أساسي في ميدان البحث، وإما كأداة يتحتم استعمالها في التعبير عن معطيات هذا العلم أو ذاك، فقد تداخلت مفاهيم علم اللغة في معظم العلوم الإنسانية، ونشأ عن التأثير المتبادل بينهما تيارات فكرية وعلمية حديثة كعلم النفس اللغوي أو سيكولوجية اللغة[17].

وقد كان لظهور نظرية «تشومسكى» في النحو التوليدي (generative grammar) تأثيرها في علم النفس خصوصا مقولة النظرية بأن اللغة تنتج وتفهم من خلال عملية إبداعية. وقد أخذ علماء النفس مقولة «التوليدي» على أنها تعني القدرة على إنتاج عدد غير محدود من الجمل الجديدة في إطار القواعد النحوية للغة في الوقت نفسه، وذلك عن طريق امتلاك المتكلم لمجموعة محددة من القواعد النحوية. والمستمع بدوره يفهم هذه الجمل لأنه

يمتلك نفس مجموعة القواعد (69: ص 2).

وكانت استجابة علماء النفس لتضمينات نظرية «تشومسكى» مباشرة، فقد اهتموا بمحاولة البحث عن الواقع أو الوجود السيكولوجي الفعلي لنموذج النحو التوليدي-التحويلي من ناحية، وبمحاولة إثبات وجود تواز مباشر بين نموذج «الكفاءة» كما وضعه «تشومسكى»، ونموذج الأداء السيكولوجي من ناحية أخرى. ثم بدأ اهتمامهم يتحول إلى النظر المتعمق لنموذج الكفاءة ذاته (212: ص 23).

وبرغم هذا الاهتمام المشترك باللغة بين علماء النفس وعلماء اللغة، فإن هناك ملاحظتين جديرتين بالاهتمام، أولاهما: أن دراسات علم النفس للغة استمرت فترة طويلة لا تستعين بنتائج الدراسات اللغوية (72: ص 517)، وثانيتها: أن عمل اللغوي يختلف عن عمل عالم النفس. فالأول يحاول إيجاد وصف للغة معينة من حيث صعوبتها وتراكيبها، والمعجم الخاص بها، وتاريخها، وكيفية كتابتها إن كان لها صورة مكتوبة (181: ص 667)، بمعنى آخر أن اللغوي ليس معنيا أساسيا بالاستخدام اليومي للغة، ولكن بالقدرة الضمنية التي تجعل من الممكن أن يقوم الناس-في المواقف المثالية-بعمل أحكام خاصة عن مطابقة الكلام للقواعد اللغوية العامة، ولهذا فهم مهتمون بالوصف البنائي للظواهر اللغوية، وتشتمل النغمة الصوتية التي يتم استخدامها (الفونيمات)، التتابعات الصوتية المنطوقة ذات المعنى (المورفيمات)، وقواعد تكوين الجمل (التراكيب)، وقواعد فهم ما تعنيه الكلمات (الدلالة أو المعنى).

أما علماء النفس فمهمتهم استخدام أساليبهم ومناهجهم للبحث عن الطرائق التي تترجم فيها الكفاءة لاستخدامها في مواقف عيانية، والميكانيزمات السيكولوجية التي تقف خلف الأداء اللغوي، ثم العوامل السيكولوجية التي تسبب انحراف (deviation) الأداء عن الكفاءة (212: ص 8 ، 232: ص392).

وسوف نحاول في هذا الفصل أن نقدم إطارا نظريا حول السلوك اللغوي بين اهتمام علماء اللغة وعلماء النفس مركزين على الاهتمامات اللغوية التي كان لها تأثير في دراسة علماء النفس للغة، مثل نظرية «تشومسكى»، آراء «دي سوسير وبلومفيلد» (L.Bloomfield .) وغيرهما.

أولا: التقسيمات اللغوية لدراسة اللغة

اللسانية (علم اللغة) هي الدرس العلمي للكلام، وتختلف عن باقي العلوم التي تهتم باللغة في أنها تدرس اللغة باللغة، أي أن اللغة تشكل أداتها ومادتها في الوقت نفسه [46].

ويرى«أبو حيان النحوي» أن علم اللغة هو دراسة مدلول مفردات الكلم، أما علم اللسان فيعرفه «ابن سيده » بأنه يقوم على أمرين: أولهما الإحاطة بمفردات اللغة ومعرفة دلالاتها، وثانيهما: معرفة قواعد اللغة التي تتعلق بالمفردات من قبيل اشتقاقها وصيغة بنائها، وما يطرأ على بنيتها من تطورات صوتية أو تعبيرات تقتضيها قوانين اللغة المعينة (25: ص 23).

وينظر «فيرث»(F.Firth) إلى علم اللغة باعتباره مجموعة من المناهج المتصلة التي تتناول أحداث اللغة، ومجموع عمل هذه المناهج يعطينا تحليلا للنظام اللغوي. ويرى «فيرث» أن نتائج علم اللغة كلها معنية بدراسة المعنى اللغوي. وفروع علم اللغة عنده هي:

علم الأصوات (phonology)، والنحو والصرف (morphology)، والمعجم (مlexicon)، وعلم المعنى (7: ص81). والذي لا خلاف فيه بين علماء اللغة أن كل اللغات تتميز بمستويين: صوتي ويتمثل في منطوقات أو إشارات، ومستوى المعنى ويتمثل في مفاهيم أو استجابات معينة (40:ص 14).

وقد عمد اللسانيون إلى توزيع أوجه الاهتمام باللغة على الأقسام التالية:

1- نظم تآلف الكلمات داخل الجمل (النحو).

2- معاني الكلمات والجمل (علم الدلالة أو المعنى).

3- أصوات اللغة. [46].

وهناك تقسيم مشابه، يرجع إلى القرن التاسع عشر، يرى أن المهمات الرئيسة التي ينبغي إنجازها عند وصف اللغة هي:

أ-الوسائل المادية للتعبير (النطق أو الكتابة).

ب-النحو وهو ينقسم إلى جزءين: الصرف والتراكيب. والصرف خاص بالكلمات مستقلة عن علاقاتها بالجملة، والكلمات تنتظم في فئات مختلفة تسمى أجزاء الكلام. أما التراكيب فتعني توليف الكلمات في الجمل.

جـ-القاموس أو المعجم: ويشير إلى المعاني الخاصة بالكلمات، وبالتالي فهو يمثل المكون الدلالي، إلا أن هذا التقسيم تعرض للانتقاد لسببين:

الأول: أنه مؤسس على الكلمة مع أنها لم تعد هي الوحدة الأساسية في التحليل اللغوي.

الثاني: أن الاقتصار في الدلالات على القاموس يوحي بأن الوصف الدلالي مقصور على الكلمات دون السياق (108: ص 51- 52)، وهو ما تم تداركه في التقسيمات الحديثة. وعلى أي حال فإنه يمكن الانتهاء إلى أن علماء اللغة يتفقون-غالبا-على تقسيم فروع اللغة إلى ثلاثة أقسام رئيسة:

الأول: يعنى بدراسة الأصوات أو علم الصوتيات.

الثاني: يعنى بدراسة المعنى أو علم الدلالة.

الثالث: خاص بالنحو والصرف أو علم التراكيب.

هذا بالإضافة إلى بعض الفروع الأخرى مثل: أصول اللغات ونشأتها، وعلم اللهجات (dialectology)، وانقسام اللغة إلى لهجات، وظهور اللهجات العامية (42. ص 12).

وهذه التقسيمات رغم اتفاق كثير من الباحثين عليها إلا أنها ليست جامدة تماما، وإنما تتصف بقدر من المرونة يسمح بتعدد زوايا الاهتمام لدارسي اللغة وأنفسهم. والأكثر من هذا أن علماء النفس، رغم اختلاف مدخلهم لدراسة اللغة عن مدخل علماء اللغة، يتناولون اللغة-في أحيان كثيرة-طبقا لهذه التقسيمات والمداخل. وسوف نقدم في بقية هذا الفصل حديثا عن بنية اللغة (النحو والتراكيب). أما الأصوات فسوف نتعرض لها في الفصل الخاص بإنتاج اللغة، كما سنفرد فصلا لدراسة المعنى.

ثانيا: بنية اللغة

يرى بعض الباحثين أن النحو هو أهم ما في نظرية اللغة، فهو الذي يمكننا من تمييز الجمل الصحيحة من الجمل الخاطئة، وتحديد درجة الخطأ في هذه الجمل، وأنه هو الذي يربط الصوت بالمعنى، وهو الذي يمكننا من توليد جمل اللغة جميعا (212: ص 6).

ويشير «بالمر»(Palmer) إلى أن النحو هو الذي يجعل للغة ميزة أو خاصية بشرية أساسية، ذلك أن مخلوقات أخرى يمكنها إصدار أصوات ذات مغزى، لكن الربط بين الصوت والمعنى بالنسبة لها يكون من نوع بدائي مغلق. أما الربط بين الصوت والمعنى لدى البشر فيتم من خلال النحو. والنحو عبارة

عن مجموعة اقتصادية من القواعد لتحديد، أو تعيين أوصاف بنائية خاصة بمكونات التراكيب التعبيرية، ولتحديد الطرائق التي تركب بها مثل تلك المكونات لتكون مجموعة غير محدودة من الأبنية التعبيرية، وهذه المجموعات هي التي يحكم عليها بأنها تنتمي إلى اللغة موضع الدراسة (121: ص 14).

والنحو عند «سيبويه» هو العلم الذي يختص بدراسة القواعد التي تحكم بناء الجملة وتركيبها والضوابط التي تضبط كل جزء منها، وعلاقة هذه الأجزاء بعضها ببعض، وطريقة ربط هذه الجمل وأنواعها. ويعرف في علم اللغة الحديث بعلم التراكيب (25: ص 23).

ويهدف النحو العام إلى وضع المبادئ المعنية التي تحكم كل اللغات وتمدنا بالشرح الأساسي لاستخدامها، وبالتالي فهي تمثل محاولة لتعريف أو تحديد الظاهرة العامة للغة (108: ص 3). وهناك نوعان من النحو يمكن التمييز بينهما وهما. النحو الوصفي، والنحو التوليدي. ويهدف النحو الوصفي إلى تبويب وتصنيف الوحدات اللغوية، ووضع الخطوط العامة للمحكّات العملية أو الإجرائية المستخدمة في تبويبها، أما هدف النحو التوليدي فهو رسم الخطوط العامة لنظام من القواعد التي تولد كل التتابعات الصوتية التي يقبلها متكلم اللغة الأصلي على أنها «نحوية»، ولا يقبل التتابعات التي يراها لا تستوفى قواعد النحو، ويجدر التنويه بأن علماء نفس اللغة يهتمون أساسا بالنحو التوليدي (232:ص393).

وتنقسم العلاقات التي تخضع لها التراكيب بصفة عامة إلى نوعين:

أ-العلاقات الرأسية أو الجدولية (paradigmatic). وتتمثل هذه العلاقات في تصنيف الصيغ الصرفية في فصائل أو أبواب نحوية و هذه الأبواب النحوية هي العناصر التي تلعب دورا هاما في تشكيل التراكيب وبنائها. وتحديد هذه العناصر هو الخطوة الأولى التي تسبق التحليل اللغوي للجمل.

ب-العلاقات الأفقية أو السياقية (syntagmatic): تتمثل هذه العلاقات الأفقية في موقف أو ترتيب الصيغ الصرفية، أو الكلمات التي تمثل الفصائل النحوية. وتقوم تلك العلاقات السياقية لتحديد وظيفة الكلمات (40: ص 92).

وهناك هدفان متداخلان للبحوث النفسية اللغوية للنحو:

أ-فحص الوجود (أو التحقق) السيكولوجي للوصف اللغوي للكفاءة أو

التمكن (competence).

ب-تحديد العوامل السيكولوجية التي تؤثر في الأداء اللغوي وتحديد طبيعة هذا التأثير.

وتتناول البحوث النفسية اللغوية للنحو كلا من بناء العبارة، والقواعد التحويلية. فعلى مستوى بناء العبارة يمكننا البحث عن دليل يثبت أن الناس يفككون الجمل أو يحللونها إلى عناصر أو مكونات، كما يحددها علماء اللغة. وعلى المستوى التحويلي هناك عدد من الأسئلة المثارة في ضوء عدد من المشكلات:

1- العلاقات بين أنواع الجمل: دعنا نفترض أن النحو يعطينا قياسا متريا (metric) للمسافات بين الجمل، فمثلا لو أن المقياس يخبرنا بأن الجملة«جـ» تبعد عن الجملة «أ» بمسافة أكبر من بعدها عن الجملة «ب». هل يعني هذا أننا سنستغرق وقتا أو مجهودا أكثر للانتقال من الجملة «جـ »إلى الجملة «أ »من الوقت والمجهود المطلوبين للانتقال من «ب »إلى «أ »؟

2- التعقيد ومعالجة الجمل: لو أن الجملة «ب »كانت أكثر تعقيدا من الجملة «أ»، هل يعني هذا أن الجملة «ب »ستكون أكثر صعوبة في الفهم، أو في التذكر من الجملة «أ »؟ لابد من أن هناك عددا من المتغيرات التي تحتاج إلى مزيد من التحديد هنا. فالذاكرة يمكن أن تحدد في ضوء الاسترجاع أو التعرف، كما يمكن قياس الفهم في ضوء الوقت اللازم لفهم الجملة، وفي ضوء دقة الفهم، وبمصطلحات سيكولوجية يمكننا الحديث عن زمن الاستجابة وألا خطاء.

3- الدقة النحوية (grammaticality) ; هل الإحساس بالدقة أو الصحة النحوية الذي يظهره المفحوصون في التجارب يطابق تعريفات علماء اللغة للصحة النحوية ؟ وكيف يتعامل المفحوصون مع الجمل شبه النحوية (غير الصحيحة تماما من الناحية النحوية) ؟

4- البنية السطحية والبنية العميقة: ما هو الدليل على أن كل هذه المستويات متضمنة في معالجة الجمل ؟ هل من الملائم سيكولوجيا أن نسلم بوجود مستويين من الأبنية التركيبية ؟

يعتقد «سلوبن » أن لدى علماء النفس مسوغات لمحاولتهم تحديد المتغيرات السيكولوجية غير اللغوية التي قد تؤثر في الأداء اللغوي. ويتساءل:

لماذا نجهد أنفسنا نحن السيكولوجيين بإجراء التجارب للتأكد من الوجود السيكولوجي للأوصاف اللغوية التي صاغها علماء اللغة ؟ ألا يمكن أن نقبل زعم علماء اللغة عن هذا السؤال بالإيجاب. ويقولون: دعوا وصف اللغة لنا. إنه ليس نوعا من العمل الذي يمكن تحديده من خلال التجارب السيكولوجية (212: ص 23).

وقد ناقش «تشومسكى» هذه القضية في مواضع عديدة (انظر: 92: ص 79- 81) مؤكدا أن القواعد النحوية يمكن صياغتها بإحكام على أساس أحكام استيطانية يؤكدها متحدثون آخرون بشكل عرضي أو اتفاقي. ويمكن تقويم قواعد النحو على أساس قدرتها العامة والمنتظمة لتفسير الملاحظات اللغوية بطريقة متسقة، كما سيظل هناك منفذا صغيرا لعلم النفس اللغوي. «فالاختبارات الإجرائية التي تؤيد الحكم الاستبطاني بشكل متسق في حالات واضحة ستكون ملائمة-إذا توافرت-لتحديد مدى صدق ملاحظات معينة». وقد تحدث «تشومسكى» عن بعض التجارب في هذا الصدد باستحسان، وذلك لأنها تجسد ما قاله بوضوح، وهذا يعني أنها مقاييس إجرائية مستقلة عن الحقائق التي برهن عليها واقتنع بها كعالم لغة. وهو يزعم أنه إذا كانت هذه الاختبارات متاحة، وتتمتع بالثبات والصدق في حالات واضحة، فسوف يستخدمها ليحسم بها الحالات غير الواضحة. وبمعنى آخر، وبرغم أن اختباراتنا لا تزال غير كاملة، فسيأتي اليوم الذي نستطيع أن نكون فيه«صانعي أدوات» يستخدمها علماء اللغة. وقد يكون من المشجع أن نعرف أنه في يوم ما سنفيد علماء اللغة في العمل المعقد الذي يضطلعون به. لكن علماء النفس لديهم اهتمام آخر بالنسبة لهذه الاختبارات الإجرائية حتى لو كانوا يؤكدون ما هو واضح بالنسبة لعلماء اللغة. هذا الاهتمام يمكن أن نطلق عليه «الاهتمام الأيديولوجي » وربما «المزاجي temperamental ». فعلماء النفس-بصفة عامة-لا يرغبون في الاعتقاد في الأشياء الواضحة، حتى يتمكنوا من إحداثها بأنفسهم في معاملاتهم الخاصة، ويخضعونها لمعايير البرهان الذي يقبلونه. وربما يعكس هذا حاجات علماء النفس للمعالجة والضبط، وربما يرغبون في التعلم عن طريق الممارسة وربما لأن علماء النفس يقبلون-فقط-الحقائق التي تقدم في إطار معين من المصطلحات (terminology)، أو ربما (كما يحب بعضهم أن يعتقد) أن لدى

علماء النفس محكات أكثر صلاحية للصدق (212. ص 24).

يتضح مما سبق أن تأثير علماء النفس في الدراسة اللغوية للنحو بدأ يبزغ، وأخذ طريقه في الرسوخ من خلال استخدام الاختبارات النفسية في التجارب المعملية لدراسة النحو. ومن ناحية أخرى، لا يمكن لنا-أي لعلماء النفس-أن ينكروا الفائدة التي عادت على دراستهم اللغة نتيجة اتصالهم بالدراسات اللغوية، وخصوصا المجهودات التي بذلها عدد من علماء اللغة المبرزين من أمثال «تشومسكى، دى سوسير» وهو ما نعرض له في الجزء المتبقي من هذا الفصل.

ثالثا: التأثيرات الرئيسة لعلماء اللغة في الدراسة النفسية للغة:

1- نظرية النحو التوليدي-التحويلي عند تشومسكى:

يعود الفضل في الاتصال بين فروع المعرفة المختلفة واللسانيات إلى «تشومسكى» بصفة خاصة [46]. ويحدد «تشومسكى» موضوع الدراسة الألسنية بقوله: إن موضوع النظرية اللغوية الأول هو إنسان متكلم مستمع

مثالي تابع لبيئة لغوية متجانسة تماما يعرف لغته جيدا، ويستعمل معرفته باللغة في أداء كلامي فعلي (30, 31).

ويشمل الاستخدام السوي للغة القدرة على إنتاج كل الجمل الجديدة والمألوفة، وتفسير الجمل التي يسمعها من الآخرين انطلاقا من مجموعة محدودة من القواعد (64: ص 8).

ويرى «تشومسكى» أن اللغة الإنسانية تتميز بعدة خصائص على النحو الآتي:

1-الازدواجية: تحتوي أي لغة إنسانية على مستويين من حيث البنية: مستوى تركيبي يتضمن عناصر ذات معنى، تتآلف وتتوافق فيما بينها لتؤلف الجمل في السياق الكلامي والمستوى الصوتي.

2- التحول اللغوي: والمقصود به مقدرة الإنسان على أن يتكلم بواسطة اللغة عن الأشياء والأحداث عبر الأزمنة والمسافات.

3- الانتقال اللغوي. تكتسب اللغة الإنسانية وتعلم، وعبر الارتقاء يكتسب الطفل طرائق التعبير اللغوي وتركيب الجمل، ويحيط بمفردات لغته، وبعدها يستطيع الطفل استعمال لغته بصورة خلاقة، وبالتالي تنتقل من جيل إلى

جيل.

4- الإبداعية في اللغة: وتعتبر من أهم خصائص اللغة، حيث تتكون اللغة الإنسانية من تنظيم كلامي مفتوح غير مغلق، يسمح بإنتاج وفهم عدد لا محدود من الجمل التي لم يسبق للفرد سماع الكثير منها كل من قبل، ومن الواضح أنها ترتبط بتنظيم قواعد لغوية تتيح لمن يدركها استخدام اللغة بطريقة إبداعية. ويتصف المظهر الإبداعي بما يلي:

أ-أن الاستعمال الطبيعي للغة، هو استعمال متجدد وليس ترديدا لما سبق أن سمعناه.

ب-لا يخضع أو يرتبط استعمال اللغة بأي منبه ملحوظ خارجيا كان أم داخليا وبالتالي فاللغة أداة الفكر والتعبير. جـ-يظهر الاستعمال تماسك اللغة وملاءمتها لكافة ظروف المتكلم (32: ص 31).

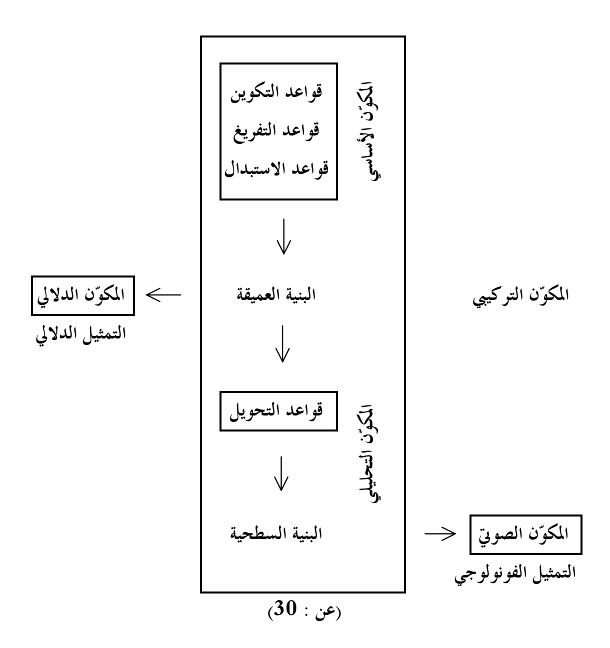
وفي عام 1957 وضع «تشومسكى» نظريته في النحو، وهي تجسد جانبين من جوانب البناء اللغوي: الأول يعنى بتوليد خيوط أساسية من الجمل وتداعياتها فيما يسمى البناء العميق (deep structure) للجملة، والثاني يعنى بالتحويلات التي ينبغي تطبيقها على البناء العميق لإنتاج عدد من الأبنية السطحية (181: ص 676).

وتنطلق هذه النظرية أساسا من أن مهمة الوصف اللغوي هي تحديد القواعد التي تربط بين الأصوات الكلامية ومعانيها الدلالية. وتتعامل هذه النظرية مع الحقائق العلمية في المجال اللغوي لا من أجلها في ذاتها، بل لأنها تدل على وجود مبادئ تنظيمية معينة في العقل البشري تعمل ما أمكن من أجل أن يستعمل المتكلم لغته بإبداع (41: ص 25).

وتتألف القواعد التوليدية والتحويلية من تنظيم من القواعد يمكن من توليد جمل اللغة، وينبثق من تحليل هذا التنظيم مكونات ثلاثة ير: المكون الفونولوجي، والمكون التركيبي، والمكون الدلالي. ويعتبر المكون التركيبي هو المكون التوليدي الوحيد، أي المكون الذي يصف بنية الجملة السطحية، ويعدد العناصر المؤلفة لها. على حين أن المكون الفونولوجي والمكون الدلالي هما المكونان المسؤولان عن التفسير، فبعد أن تتألف الجملة من خلال المكون التركيبي، يستخدم المكون الدلالي في تفسير معاني هذه الجمل، ويخصص المكون الفونولوجي لكل تركيب لغوي نطقا خاصا يميزه من غيره،

فلا تختلط المعاني نتيجة تشابه النطق. ولعل تنظيم القواعد التوليدية-التحويلية من خلال تلك المكونات على النحو السابق تؤدي إلى وصف الكفاءة اللغوية التي يمتلكها متكلم اللغة، وتفسر قدرته على إضفاء الدلالة على مجموعة الأصوات التي يتفوه بها هو أو غيره.

ويمكن توضيح الشكل الذي تتخذه للقواعد التوليدية-التحويلية بالتخطيط التالي:



(عن : 30)

ومن الواضح أن «تشومسكى» يركز على نوعين من القواعد ومستويين للوصف: أما نوعا القواعد فهما قواعد بناء العبارة (أو الجملة)، أي القواعد التوليدية والقواعد التحويلية، وأما مستويا الوصف فهما: الأبنية السطحية والأبنية العميقة. وتتحقق عملية تحويل بناء جملة إلى جملة أخرى بواسطة عمليات بسيطة مثل التبديل والإزاحة وتغيير المواضع. وهذه العمليات عبارة عن كليات أو عموميات لغوية، وميزة لكل اللغات البشرية المعروفة. (212: ص 17). وقد أضاف «تشومسكى» لقواعد بناء العبارة والقواعد التحويلية قواعد التصنيف أو المفردات (232: ص 393). ويلاحظ أنه باستخدام هذه

القواعد نبدأ من سلسلة محدودة من الكلمات، وننتهي إلى عدد غير محدود من الجمل، وقد يبدو بعض هذه الجمل غريبا أو شاذا إلا أن هذا الشذوذ لا يكون في البناء وإنما يكون في المعنى. ويرى «تشومسكى »أنه من الممكن تحديد البناء السطحي مستقلا عن البناء العميق أو المعنى (رغم أن هذه القضية لا تزال محل جدل شديد)، فهما مختلفان تماما عن بعضهما البعض، والدليل على ذلك أنه في حالة الجمل الغامضة قد يتم تعيين البناء السطحي، ويظل البناء العميق غامضا أو غير واضح. كما أن معنى الجملة يعتمد على علاقاتها بجمل أخرى مشابهة، أي على بناء أكثر عمقا من بنائها السطحي (232. ص 397). ولعل مصطلحي البناء السطحي والبناء العميق يقابلان مصطلحي«همبولدت»(Humboldt) الشكل الداخلي (inner form) والشكل الخارجي للجملة (out form). وعلى أي حال فإن النحو التوليدي كما وضعه «تشومسكى » يعتبر نموذجا للمتكلم أكثر منه نموذجا للمستمع، والأكثر من هذا أنه يمكن النظر إليه كوصف للمعرفة الضمنية أو الداخلية التي تقف خلف الأداء اللغوي الفعلي (64: ص 67).

ويرى «تشومسكى» أن الوقوف عند مستوى البناء السطحي للجملة يكون مضللا، لأن معرفتنا باللغة تشمل خصائص ذات طبيعة أكثر تجريدا لا يشار إليها بالبناء السطحي فقط (64: ص 93).

2- الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي:

يعتبر نموذج الكفاءة-الأداء هو السبب وراء ظهور مصطلحي البنية العميقة والبنية السطحية، وهما يمثلان ركيزة البحث اللغوي عند التحويليين (41. ص 25).

وعند محاولة استخدام نظرية نحوية شكلية كنموذج للسلوك اللغوي البشري ينبغي أن نظل نذكر-وأن نؤكد باستمرار-التمييز بين الكفاءة (المقدرة أو التمكن) والأداء. وتفترض النظرية الشكلية أن الكفاءة توجد بشكل ما وفي مكان ما، في عقل مستخدم اللغة، وهي قدرته على الأداء بطرائق معينة، وبالتالي فإن الكفاءة اللغوية هي نموذج لما يفترضن وجوده في عقل المتكلم. وهو النموذج الذي أقامه عالم اللغة، على أساس قدرة الفرد الأولية على تمييز المنطوقات جيدة الصياغة من تلك المنطوقات ضعيفة الصياغة..

. الخ. ويمكن فحص مدى وجدوى وجودها من خلال دراسة متأنية للأداء الفعلي الذي يعتقد أنها تحدده. وبرغم ذلك لأن أي سلوك معقد، كالسلوك اللغوي البشري، يتأثر بعدد من العوامل. وقد تدعمت جدوى هذه النظرية من خلال القدرة على التنبؤ بالأداء عبر نظرية الكفاءة.

ويكشف الأداء اللغوي-من خلال الانحراف المنتظم عن تنبؤات خط الأساس لهذه النظرية-عن عوامل سيكولوجية هامة متضمنة في الانتقال من الكفاءة للأداء. وهذا يعنى أنه ينبغي علينا توخي الحذر خصوصا عند تعميم نتائج التجارب النفسية اللغوية. لأنه إذا لم يؤد المفحوصون بالطريقة التي تتبناها النظرية وجب علينا أن نعرف ما إذا كان ذلك بسبب خطأ في النظرية، أم بسبب عوامل سيكولوجية مستقلة عن الانحرافات المنتظمة عن التنبؤات التي قدمتها النظرية (212: ص 23).

ونحن نلاحظ أن كثيرا من الناس يعرفون كيف يجمعون سلسلة من الأرقام، ولكن عند قيامهم بهذه المهمة بالفعل فإنهم يستغرقون بعض الوقت- قد يطول أو يقصر-ويقعون في بعض الأخطاء أحيانا. وبالمثل فكل الناس لديهم مقدرة لغوية، ولكن عند تطبيق هذه المقدرة في الكلام أو الاستماع فإنهم يحتاجون إلى التفكير وقد يقعون في أخطاء من قبيل التردد، وتكرار بعض الكلمات، والتلعثم، وتصدر عنهم بعض هفوات اللسان (slips of The tongue). وكذلك عند الاستماع إلى الآخرين قد يسيئون الفهم لأسباب متعددة. وقد قادت هذه الملاحظات «تشومسكى» إلى أن يميز بين الكفاءة اللغوية (وهي القدرة على استخدام اللغة) والأداء اللغوي (أي التطبيق الفعلي لهذه الكفاءة قي الكلام والاستماع) (96: ص 7).

وتعتبر قضية الكفاءة من القضايا الشائعة في الدراسة اللغوية في الوقت الراهن، وتركز على المعرفة الضمنية بالمجموعة الكاملة والعامة من القواعد التي تؤلف بين الأنماط النحوية والمفردات المعجمية والأشكال الصوتية للغة، وبالتالي-ومن الناحية النظرية-القدرة على إنتاج أي شكل أو نمط لغوي في أي وقت، وكذلك القدرة على فهم ما ينتجه الآخرون (137: ص 33). ويحدد «تشومسكى» المعنى الاصطلاحي للكفاءة بقوله: «الكفاءة تشير إلى قدرة المتكلم-المستمع المثالي-على أن يربط الأصوات والمعاني طبقا لقواعد لغته، ولمختبر النحو نموذجا للكفاءة المثالية الذي يمدنا بعلاقة

أو رابطة معينة بين الصوت والمعنى، أو بين التمثيلات الصوتين والدلالية (94: ص 398).

معنى هذا أن القدرة على إنتاج اللغة وفهمها تسمى الكفاءة. هذه الكفاءة طبع عليها الإنسان منذ طفولته، وخلال مراحل اكتساب اللغة، وهي بمثابة مقدرة تجسد العملية التي يقوم بها متكلم اللغة بهدف صياغة الجمل، وذلك طبقا لتنظيم القواعد الضمنية التي يمتلكها (32: ص 45). ومن هنا كان هدف النظرية التوليدية-التحويلية هو اكتشاف القواعد الضمنية الكامنة ضمن الكفاءة اللغوية التي تقود عملية الكلام التي، يكتسبها الطفل من خلال نشأته في بيئة لغوية[31].

ومن المسلم به أن لدى الأطفال استعدادا ولاديا لمهارة لغوية تسمى «جهاز اكتساب اللغة (language aquistion device) (LAD)، وهو ميكانيزم افتراضي داخلي يمكن الأطفال من السيطرة على الإثارات القادمة وإعطائها معنى وإنتاج استجابة. وتقدم قواعد اللغة إلى الأطفال-فيما يبدو-بطريقة طبيعية (حيث هناك اعتقاد راسخ لدى الكثيرين بأن الأطفال يأتون إلى العالم مجهزين وراثيا أو جينيا للتعامل مع اللغة بطريقة معينة، وأن المبادئ الفعالة في تعلم اللغة جزء من ميراثنا البيولوجي) حتى إذا كانوا ينتمون لمستويات شديدة الاختلاف من الذكاء والبيئة الثقافية، وتطاع القواعد في حدود معينة دون أن يظهر ما يدل على فهمها في البداية. ويؤيد «تشومسكى» وجهة النظر القائلة إن الإنسان فريد فيما لديه من استعدادات لغوية (09. ص 167 , 142: ص 261).

ويرى «تشومسكى » أن التمييز بين الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي ضرورة أساسية في وصف اللغة. ويعين مهمة عالم اللغة قائلا. إن مهمة عالم اللغة تكمن في أنه ينطق من معطيات الأداء اللغوي ليحدد نظام القواعد العميقة التي يستعمله كل من المتكلم والمستمع في أداء لغوي فعلي بعد أن يكون قد ملكه. والهدف من وراء هذا الوصف اللغوي هو تفسير العلاقات اللغوية بين الصوت المنتج والمعنى المراد (41: ص 23).

ويؤكد «ماك نيل »(Mac Neill) على ضرورة هذا التمييز، ويرى أن الكلام ليس معبرا جيدا وثابتا عن الكفاءة اللغوية لأن الأفعال الخاصة بالكلام أو الاستماع محدودة بعوامل مثل الكفاءة الحسية والحركية ومستوى الدافعية

والذاكرة وأنواع التشتيت وهي عوامل لا تؤثر في الكفاءة. بالإضافة إلى ما يحدث من تفاوت بين معرفة المتكلم باللغة وكلامه بها أو فهمه لها، فالمتكلمون يقعون في أخطاء رغم معرفتهم بالقواعد التي تحكم هذه اللغة (232: ص 392). ولذلك يلفت «تشومسكى» النظر إلى أخذ مناقشته على المستوى المجرد، فليست هناك علاقة مباشرة بين قواعد النحو كما يعرفها المتكلم والطريقة التي يستخدمها لإنتاج وفهم الكلام، ويدلل على ذلك بأننا لا نفسرها يقال بمجرد تطبيق المبادئ اللغوية التي تحدد الخصائص الصوتية والدلالية للمنطوقات، ذلك أن المعارف والخبرات والمعتقدات غير اللغوية، والموقف ذاته هي عوامل تلعب دورا أساسيا في تحديد كيف ينتج الكلام ويحدد ويفهم، كما أن الأداء اللغوي محكوم بقواعد البناء المعرفي (كالذاكرة مثلا) وهي جوانب غير لغوية(4 9: ص 397).

وعلى أي حال فإن تمييز «تشومسكى» بين الكفاءة والأداء يعتبر امتدادا أو مقابلا لتمييز «دى سوسير» بين اللغة والكلام.

3- التفرقة بين اللغة والكلام عند «دى سوسير»

يعتبر «فرديناند دى سوسي»-بحق-مؤسس علم اللغة البنيوي، و «تبلورت معالم البنوية (structuralism) عنده من خلال الأفكار التالية:

أ-اللغة نظام، وينبغي دراستها على هذا الأساس أي بالنظر إلى أجزاء هذا النظام.

ب-اللغة ظاهرة اجتماعية تستخدم لتحقيق التفاهم بين الناس، ولذا ينبغي أن نضع في اعتبارنا العلاقة المتبادلة بين الصوت والمعنى لأن هذه العلاقة أساسية في عملية الاتصال.

ب-دراسة اللغة تتم من خلال منظورين: تطوري، وثابت في فترة معينة (7:ص 18).

ويعتبر إسهام «دى سوسير »الرئيس-الذي سار عليه من جاء بعده-هو تمييزه بين ثلاثة مفاهيم هي «الكلام »(La Parole) وهو ما ينتجه أي متكلم. والثاني (اللسان) (La Langue) وهو السلوك المشترك، أو الكلام اللغوي لكل المتكلمين الذين يشتركون في التفاهم بلغة معينة، والثالث «اللغة »أو ما يسمى (Le Langage)، وهي اللغة بصفة عامة، أي لغة توجد في مكان ما،

في أي شكل منطوق أو مكتوب، ماض أو حاضر، وتمثل المظهر الرسمي الموروث ذا النظام اللغوي المتجانس المستعمل بين كل أفراد المجتمع (15: ص 115: ص 117).

وقد كان «دى سوسير »أول من فطن إلى أن اللغة نظام له قواعده الخاصة، وبالتالي فإنه نسق مستقل يتخذه أفراد اللسان الواحد وسيلة للتواصل، مع العلم بأن هذا النسق يقوم على أساس اتفاقي أو اصطلاحي، كما أن هذا النسق أو النظام يمثل كيانا مستقلا من العلاقات الداخلية يتوقف بعضها على بعض، وتحليل هذا الكيان يسمح لنا باكتشاف عناصر تربطها علاقات التبادل أو التقابل (25: ص 45).

ويعرف «دى سوسير » اللغة بأنها تنظيم من الإشارات والرموز، وتعني كلمة تنظيم مجموعة القواعد التي تحدد استعمال الأصول والصيغ والتراكيب وأساليب التعبير النحوية والمعجمية (32. ص 38). واللغة عنده أيضا «واقع اصطلاحي مكتسب » و «مؤسسة اجتماعية»، وهي قائمة بين مجموعة الأفراد، وتأخذ شكل سمات موضوعة في كل عقل تقريبا، أي معجم تتوزع صوره بين الأفراد. فهي كيان وضعته ممارسة الكلام عند الأفراد الذين ينتمون إلى بيئة واحدة، وهي تنظيم قواعد موجودة في كل عقل، ولا وجود للغة بصورة كاملة إلا بين المجموع. ويعود تحقيق اللغة إلى الفرد، فالكلام عمل فردي يسيطر الفرد عليه دائما، وبالتالي يمكن التمييز بين اللغة والكلام على الأسس الآتية:

1- يرتبط الكلام باللغة ويتحقق كنتيجة لاستعمال اللغة. ويمكن اعتبار الكلام بمثابة عمل أو مظهر لغوي محدد.

2- اللغة واقع اجتماعي ثابت بينما الكلام عمل فردي متغير.

3- اللغة هي نتاج يرثه الفرد تقريبا (يعقل من خلال الاكتساب)، بينما الكلام عمل إرادي يتسم بالذكاء يقوم به الفرد.

4- اللغة هي الجزء الاجتماعي من عملية الكلام فهي تكمن خارج نفوذ الفرد الذي لا يستطيع أن يعدلها، وبالتالي يمكن أن تدرس مستقلة عنه (32. ص 83).

5- بما أن اللغة ظاهرة اجتماعية والكلام ظاهرة فردية، فان الميكانيزمات اللازمة لتفسير الجمل متماثلة لدى كل الأعضاء في المجتمع اللغوي.

6- اللغة كامنة أو سلبية، وبالتالي فإن كل الأنشطة المرتبطة باللغة تنتمي إلى الكلام (108. ص 119).

ولعل تمييز «دي سوسير » بين التمثيلات الفردية والاجتماعية يرجع إلى تأثرة بدور «كايم». فظاهرة الكلام البشرى ينبغي أن تدرك أو تستقبل على أن لها جانبين متميزين، جانبا موحدا يسمى اللغة، وجانبا عبارة عن أفعال معينة للغة تسمى«أفعال الكلام». واللغة هي المكون المعرفي الذي ينبغي أن يعرفه مستخدم اللغة في مقابل التكلم الذي هو المكون السلوكي لحدث التواصل الصوتي، كذلك تعتبر اللغة معيارا اجتماعيا وجزءا من الثقافة، بينما التكلم يكتسب جوهرية ودلالة فقط إذا كان يؤكد أو يطابق الممارسات الاجتماعية للغة. وفوق كل ذلك «فدي سوسير » يعتبر اللغة مكونا فرضيا، افترضها المنظر لكي يفسر الدليل الأمبيريقي المستمد من ملاحظته للفرد المتكلم. ويلفت «دي سوسير » النظر الى أن المعرفة بالقواعد لا تعني المقدرة الفعلية على التعبيرعنها في صورة تمكن من التواصل والتفاعل مع الأخرين. ولعل التفاوت بين المعرفة بالقواعد والإخفاف في ترجمتها إلى كلام هو ما يعني علماء النفس، وله دلالة سيكولوجية (181: ص 670).

وكنتيجة لاهتمام «دي سوسير » بالتفرقة بين اللغة والكلام فقد تعرض لمفهوم الفونولوجيا، وقد مر عنده بمرحلتين. الأولى حين وقفه على دراسة أصوات الكلام المنطوقة من الناحية العضوية، والثانية تتضح من خلال معالجته للأصوات بوصفها أنماطا وأنواعا من الوحدات سماها «الأنواع أو المظاهر (species) (7: ص 21). ويعتبر «دي سوسير » أول من أكد ضرورة استخدام العمليات الرياضية في التحليل اللغوي وجعلها شرطا للحصول على وصف مناسب لبنية اللغة، ويؤكد على هذا النوع من الدراسات التركيبية، حيث يرى أن معنى أي وحدة صوتية من الوحدات اللغوية لا يتحدد ألا من خلال موقعها داخل التركيب وعلاقاتها بالوحدات الأخرى أعضاء التركيب نفسه.

ويتفق معظم اللغويين مع «دي سوسير »في تفرقته بين اللغة والكلام، إلا أنهم يختلفون معه حول المحكات التي تستخدم في هذا التمييز (108. ص 119). وسيرا على دربه قدم بعضهم تمييزا أكثر تفصيلا وشمولا من خلال تناوله لعمل اللغوي والمتكلم فيقول: «اللغة بالنسبة للمتكلم معايير

تراعى، وبالنسبة للغوي ظواهر تلاحظ، وهي بالنسبة للمتكلم ميدان حركة، وبالنسبة للغوي موضوع دراسة، وهي بالنسبة للمتكلم وسيلة حياة في المجتمع، وبالنسبة للغوي وسيلة كشف عن المجتمع، المتكلم يشغل نفسه بها. فالكلام عمل أو فعل، واللغة حدود هذا العمل، والكلام سلوك واللغة معايير هذا السلوك، والكلام نشاط واللغة قواعد هذا النشاط، والكلام حركة واللغة نظام هذه الحركة، والكلام يحس بالسمع نطقا والبصر كتابة، واللغة تفهم بالتأمل في الكلام، والكلام قد يكون عملا فرديا ولكن اللغة لا تكون إلا اجتماعية. وهكذا يكون المتكلم والمستمع هما طرفا حركة النشاط الموضوعي كما يكون النشاط الموضوعي هو الكلام. هذا الكلام لا يتم إلا وهو مشروط عرفيا بمجموعة من الشروط تسمى اللغة »(26: ص 32- 35).

مما سبق نلاحظ أن نظرة «دي سوسير» للغة باعتبارها القدرة الضمنية الخاصة بالعنصر البشري والتي تسمح له بأن يتصل بأبناء مجتمعه تقابل مصطلح «تشومسكى» المعروف بالكفاءة. أما تعريفه للسان بأنه جزء معين من اللغة أو هو بالأحرى تحقيق لها في مجتمع ما أو لدى شعب معين يقابل مصطلح الأداء اللغوي لدى «تشومسكى»[18].

وقد كان لنظرة «دي سوسير» هذه وقعها على الدراسة النفسية للغة سواء من حيث فهمها، وما تلا ذلك من التمييز بين مستوين من الدراسة: إدراك الكلام وفهم اللغة، أو من حيث إنتاجها كما سنرى بعد ذلك.

4- نظرة في التمييز بين اللغة والكلام

أخذ التمييز بين اللغة والكلام مكانه في مناقشات علماء اللغة نفسها. ويتساءل بعضهم قائلا: وإذا كان الدليل المادي أو السمعي المتوفر للتحليل العلمي هو نتيجة ملموسة لسلوك الكلام، فهل نحن في حاجة للتسليم بوجود كيان سمعي وغير سلوكي يسمى اللغة؟ (181: ص 670)، وإذا كانت الحنجرة، والتجويف الرئوي، والبلعوم، والأحبال الصوتية والتجويف الفمي والأنفي واللسان تسمى جهاز الكلام، فهل يجوز أن نطلق عليها جهاز اللغة؟ وهل يستوي أن ندرس «السلوك اللغوي» أو«السلوك الكلامي» أو «السلوك اللفظي»؟.

وقد تبدو هذه التساؤلات غريبة على مسامع البعض، وليس هناك ما

يدعو لإثارتها، خصوصا لدى الذين يولون اهتمامهم للغة المرضى، فمحور اهتمامهم هو السلوك سواء كان لغة أم كلاما أم سلوكا لفظيا. وقد اتضح من مسحنا للتراث السيكولوجي في مجال اللغة بصفة عامة، وفي المجال الإكلينيكي بصفة خاصة، استخدام الباحثين لهذه المصطلحات دون التمييز بينها، ونذكر من هذه الدراسات على سبيل الأمثلة لا على سبيل الحصر: (128, 129, 136, 147, 169, 171, 172, 194, 199, 200, 120, 202، 206, 223).

والأمر من وجهة نظر علماء اللغة يختلف عن سابقه، منذ أن وضع «دي سوسير »تفرقته بين اللغة والكلام، وميز «تشومسكى »بين الكفاءة اللغوية والأداء اللغوي[64].

وهناك ما يشبه الاتفاق على التمييز بينهما، رغم أنهما غير منفصلين، فلكي ندرس اللغة علينا أن نجمع مجموعة متباينة من الكلام الذي ينتجه مستخدمو اللغة في منطقة معينة، لأن اللغة ليست ببساطة مجموعة من المنطوقات، وإنما بناء متكامل من المعرفة يضم هذه المنطوقات (108: ص 32).

وسوف نحاول من جانبنا البحث فيما إذا كان هناك فرق بين اللغة والكلام، وذلك من خلال ما أمكن حصره لتعريفتهما، بالإضافة إلى تعريف السلوك اللفظي.

إن انتقاء تعريف محدد للغة ليس بالعملية اليسيرة، نظرا لتعدد تعريفاتها، ومن ثم يفضل البعض أن تعرف اللغة من خلال استعمالاتها المختلفة. ويضع قاموس إنجلش وإنجلش عدة معاني للغة، فهي:

أ-أي صورة من صور التخاطب، سواء كان لفظيا أم غير لفظي.

ب-السلوك اللفظي شفهيا كان أم مكتوبا.

جـ-سلوك الكلام الشفهي.

وبالتالي يمكن القول. إن السلوك اللغوي هو السلوك الذي تلعب فيه اللغة الدور الرئيس، أو أي سلوك يخدم كتخاطب مقصود، وله معنى مقنن لمن يتلقاه (112:287). أما بالنسبة لعلماء اللغة فإنها تأخذ المعاني التالية:

- اللغة كما يقول «أوتو يسبرسن»(Otts Jespersen) ليست في حقيقتها سوى نشاط إنساني يتمثل من جانب في مجهود عضلي يقوم به فرد من

الأفراد، ومن جانب آخر في عملية إدراكية ينفعل بها فرد أو أفراد آخرون[37].

- اللغة: تقرن الصوت بالمعنى على نحو خاص، وامتلاك لغة معينة هو، مبدئيا، بمثابة القدرة على فهم ما يقال وإنتاج إشارة تحمل التفسير الدلالي الذي نريده (30 ,31).

- اللغة: هي نظام الأصوات المنطوقة، له قواعد تحكم مستوياته المختلفة، الصوتية والصرفية والنحوية، وتعمل هذه الأنظمة في انسجام ظاهر مترابط وثيق، ولذا فهي نظام الأنظمة (40: ص 98).

- اللغة. هي معنى موضوع في صوت، أو هي نظام من الرموز الصوتية (45:ص 6).

تلك هي اللغة فما هو الكلام ؟

- الكلام: هو أي تواصل من خلال نسق من الرموز الصوتية الاصطلاحية يأخذ الشكل المنطوق (112: ص 516).

ب-الكلام: قد زعم قوم «أنه ما سمع وفهم، أو هو ما يدل على نطق مفهوم (2: ص 131).

جـ-هو عملية إحداث الأصوات الكلامية لتكوين كلمات أو جمل لنقل المشاعر والأفكار من المتكلم إلى السامع (10 : ص264).

د-الكلام: هو الاستعمال الفردي للغة بقصد توصيل رسالة ما (15: ص115).

يتبقى، أخيرا، ما يطلق عليه «السلوك اللفظي»: وهو استخدام الكلمات في أي صورة منطوقة (مسموعة)، أو مكتوبة (مرئية)، وكثيرا ما يستخدم السلوك اللفظي ويقصد به التعبير الشفهي، إلا أنه يترك الصور الأخرى دون مصطلح يحدد استخدام الكلمات فيها. ومعنى هذا أن السلوك اللفظي هو القدرة على التعبير في كلمات، وبالتالي فإن الاختبار اللفظي هو اختبار تلعب فيه القدرة على استخدام وفهم الكلمات دورا هاما لتقديم الاستجابات المطلوبة (112: ص 580-581).

وتكشف النظرة المتأنية للتعريفات السابقة لكل من اللغة والكلام والسلوك اللفظي عن بعض الملاحظات الهامة نجملها فيما يلي: أولا:

أن من بين هذه التعريفات ما يمكن وصفه بأنه جامع غير مانع، مما يجعله أقرب إلى تعريفات التخاطب منها إلى تعريف اللغة، فإشارة

«يسبرسن»-على سبيل المثال-إلى الجانب العضلي لا تقتصر فقط على الحركات التي تؤدي إلى إخراج الكلام أو الأصوات، وإنما يمكن أن تشمل حركات الإشارة الواردة من عضلات الوجه والجبهة أو حتى اليدين.

ثانيا: أن تعريفات اللغة التي قدمها علماء اللغة والتعريف الثالث «لإنجلش وإنجلش »مانعة غير جامعة، فهي تقتصر على صورة واحدة من صور اللغة وهي الصورة الصوتية المنطوقة (وهي الصورة التي اصطلح البعض على تسميتها الكلام)، ومن هنا لا نكاد نلمح فروقا جوهرية بين هذه التعريفات، وما تلاها في تعريف الكلام، باستثناء الإشارة العابرة في تعريف «ماريوباى».

ثالثا: أن السلوك اللفظي أقرب إلى تعريفات اللغة التي تشمل صورتيها المنطوقة والمكتوبة. لكننا ينبغي أن نلاحظ أنه كثيرا ما يقصر السلوك اللفظي على الكلام الشفهي من ناحية، وعلى ما يطلق عليه «اللغة المصطنعة» (artificial) أو الكلمات المعزولة، وليست اللغة الطبيعية من ناحية أخرى، خصوصا في الاختبارات اللفظية.

ولم يكن علماء النفس يهتمون بمثل هذه التفرقة، بين اللغة والكلام عند الدراسة، لولا انفتاحهم على الدراسات اللغوية خصوصا علم اللغة. فكل ما يعنيهم هو صياغة المبادئ والقوانين التي تحكم م حد أشكال السلوك من خلال دراسات موضوعية مضبوطة، ومن المشكلات التي بدأ علماء النفس يولونها جزءا من مناقشاتهم نتيجة هذا الانفتاح هي أي صور اللغة يدرسون ؟ المنطوقة (المسموعة)، أم المكتوبة (المقرؤة) (العامية أم الفصحى) ؟ وسوف نناقش هذه القضية في الصفحات المتبقية من هذا الفصل لاتصالها الوثيق بدراستنا الميدانية التي سنتحدث عن تفاصيلها في نهاية الكتاب.

5- اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة

يتحقق الاتصال اللفظي في شكلين متميزين، أحدهما الصورة المنطوقة (أو لغة الحديث)، والآخر هو الصورة المكتوبة[*1] (أو لغة الكتابة). وربما كانت اللغة المنطوقة من حيث أداؤها لوظيفة الاتصال أهم من لغة الكتابة وأوسع انتشارا، فالإنسان العامي ينتج من الحديث أكثر ما ينتج من الكتابة.

(*) تشمل التفرقة بين اللغة المنطوقة والمكتوبة التفرقة بين العامية والفصحى. فالأولى توجد في صورة منطوقة غالبا، وتعتبر الثانية لغة الكتابة (وهو وضع يكاد يكون عاما في مجتمعنا العربي).

ورغم أن اللغة المكتوبة تعتبر تمثيلا صادقا للغة المنطوقة إلا أن علماء اللغة يولون «جل » اهتمامهم إلى اللغة المنطوقة، وإن كانوا لا يهملون اللغة المكتوبة تماما (15. ص 35). واهتمام علماء اللغة بدراسة الأشكال المنطوقة للغة يقوم على اعتبار أن الكلام عرف قبل الكتابة. وهذا الاهتمام يمثل ثورة وتحولا عن الاهتمام باللغة المكتوبة الذي استمر حتى عهد قريب (228: ص14).

ولعل مرجع الاهتمام باللغة المكتوبة هو تفردها بميزتين:

أ-انتقالها من مكان إلى آخر عبر مسافات بعيدة.

ب-أنها تكاد تكون ثابتة ولا تتعرض للتغير المستمر الذي يصيب لغة الحديث (40: ص، 177).

ورغم أن البعض يرى أن الكتابة ما هي إلا محاولة لتمثيل اللغة المنطوقة إلا أن هناك ظروفا مختلفة يكون لصور الارتقاء المستقلة في اللغة المكتوبة تأثيرها في اللغة المنطوقة. وعلى أي حال فإن العلاقة بين الكلام والكتابة ليست بسيطة، لأنهما ليسا متماثلين تماما، وعلينا أن نعترف أن لكل لغة صورتين مستقلتين-المنطوقة والمكتوبة-متشابهتين في جوانب كثيرة، ولكنهما مستقلتان ولهما خصائص متميزة.

ومن الطبيعي أنه كلما تعقدت الروابط الاجتماعية تفرعت اللغة إلى مجموعة من اللغات الخاصة إلا أن هذه اللغات الخاصة أو اللهجات لا تمسخ اللغة المشتركة، كما أنها لا تستطيع نسخها، بل تقوم معها جنبا إلى جنب. من هنا نجد أنفسنا أمام لغة جديدة هي اللغة العامية، أوهي اللغة الفصحى نفسها في مظهر محلى. وتساعد الظروف الاجتماعية والاقتصادية على نشأة اللغات العامية (9. ص 72).

ويقسم البعض اللغة العربية المعاصرة إلى مستويين: فصحى التراث وفصحى العمر، ويتضمن المستوى الثاني وهو ما يسمى «العامية »ثلاثة مستويات هي: عامية المثقفين، وعامية المتنورين، وعامية الأميين. وهذا التقسيم قائم على أساس الظروف التي يستخدم فيها كل مستوى، ويمكن للفرد الواحد (المثقفين والمتنورين خاصة) أن ينجح في استخدام المستويين بكفاءة (16. ص 89).

وإذا حاولنا المقارنة بين اللغة الفصحى والعامية نجد أن الآراء حولهما

تنقسم إلى فئتين:

- أصحاب الرأي الأول يرون أن العامية لغة فقيرة في مفرداتها وأبنيتها وتركيبها وأساليبها، وأنها لا تصلح بحال من الأحوال أن تكون لغة علم أو فن أو أدب، وأن ما تنهض به حقا هو الوفاء بشؤون الحياة اليومية. في لغة السوق والشارع والبيت، أما الفصحى في غنية بمفرداتها، ثرية بأبنيتها وتراكيبها وأساليبها، وهي لذلك كله تفي بحاجة العالم والأديب والفنان (40: ص 58).

الرأي الثاني يرى أصحابه أن اللغة الفصحى (المستوى العام)-من حيث الخصائص اللغوية الخالصة-ليست أكثر دقة وجمالا في التعبير أو أكثر منطقية من اللهجات المحلية (المستوى العامي)، وليست اللهجات المحلية في هذا المجال فسادا أو انحرافا (124: ص 274). فمن حيث الوظيفة قد تؤدي الفصحى وظائف ربما لا تنهض بها اللهجات المحلية، وفي الوقت نفسه تقوم اللهجات المحلية أو، وفي الوقت نفسه تقوم اللهجات المحلية أو العامية بوظائف أخرى ربما لا تنهض بها الفصحى، وإذا كان للفصحى مكان متميز لدى المتكلم الذي يستخدمها فربما لا يكون لها المكان نفسه عند من يستخدم لهجته المحلية ويرى فيها وسيلة كاملة للاتصال وتحقيق التعاون.

وتختلف الآراء حول علاقة الفصحى بالعامية. فهناك رأي يرى أصحابه أن اللغة الفصحى-كاللغة العربية-لغة. أما العاميات (كما في مصر، والعراق، والمغرب) في لهجات، ومن ثم تكون علاقة الفصحى بالعامية من قبيل علاقة العام بالخاص (14: ص 52). والرأي الآخر يتمسك بما يسمى «الثنائية اللغوية»، حيث نجد في المجتمع الواحد مستويين لغويين: مستوى عاليا يستخدم في المواقف الرسمية والنصوص المكتوبة، ومستوى أقل أو هابطا يستخدم في التعبير عن مطالب الحياة اليومية، والمستوى الأول هو الفصحى والثاني هو العامية. وفي المجتمعات الثنائية (كما في المجتمع المصري مثلا) تستخدم الفصحى في مواقف خاصة، والعامية في مواقف أخرى مختلفة. وبالتالي فان العلاقة بينهما متكافئة، فليس بينهما عام وخاص. ونحن نلاحظ أن عامية القاهرة تباشر نفوذها الكبير وتلعب دورها المتميز عن طريق وسائل الإعلام المسموعة والمرئية وعلى خشبه المسارح

ودور السينما (بل حتى في التدريس في المدارس والجامعات)، بل إن هذا النفوذ يمتد إلى العالم العربي، حيث يفهمها معظم العرب. وينبغي أن نلاحظ أن هذين المستويين غير منفصلين تماما، حيث يشتركان في استخدام الكثير من المفردات.

وعلى أي حال، فإن الصورة المكتوبة للغة كانت ولا تزال وستظل ذات أهمية ضخمة للجنس البشري في نقل المعاني من مكان إلى مكان عبر السنين (رغم تضاؤل قيمتها أمام وسائل القرن العشرين) (15: ص 60).

يتضح مما سبق أن صورتي اللغة تتنازعان الاهتمام لدى دراسي اللغة، وأن لكل مميزاتها وعيوبها. وفيما يلي عدد من المبررات التي تجعل علماء النفس يغفلون اللغة في شكلها المنطوق عند الدراسة:

أ-عندما نكون بصدد اللغة المنطوقة فإن معظمنا يتكلم بطرائق مختلفة عندما يخاطب أناسا مختلفين، ويتكلم بطرائق متباينة عندما يتكلم مع الشخص نفسه في ظروف مختلفة لأن كلامنا أو طرائق استخدامنا للكلام خاصية فردية مثل خط اليد أو بصمات الأصابع (228: ص 99).

ب-أن هناك بعض الاضطرابات في اللغة المكتوبة ليست مصحوبة باضطرابات قي اللغة المنطوقة (108: ص 164). وقد استخدمت دراسات لغة الفصاميين عينات من اللغة المكتوبة والمنطوقة أيضا(104 ، 184 ، 65)). وأشار بعض نتائجها إلى وجود فروق بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة لدى الفصاميين عنها لدى الأسوياء (67. ص463).

جـ-إن دراسة اللغة الطبيعية تتطلب، ببساطة، عينة من الكلام تجمع بأي وسيلة، مكتوبة أو كلاما منطوقا أو مسجلا [131]، ويتوقف الأسلوب المستخدم على طبيعة الدراسة وأهدافها والقدرة على التعامل مع مادة الدراسة (136: ص 155).

د-أن اللهجات العامية تختلف في استخدامها الكلمات وفي الاستخدامات المختلفة الكلمات نفسها أو التراكيب النحوية أو أشكال النطق، كما أن اللهجات العامية يصعب كتابتها حيث لا توجد قواعد منظمة متفق عليها (108. ص 59). وقد فشلت كثير من الجهود التي حاولت تسجيل لغة الحديث في صور مكتوبة (40. ص 177).

هـ-أن اللغة المكتوبة لا تتأثر بالمواقف العارضة والانفعالات الزائدة والتغير

الشديد من موقف لآخر، أما اللغة المنطوقة فتتأثر بالمنطقة السكنية والظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي نعيش في إطارها (المرجع السابق).

و-أن اختيارنا للغة الفصحى المكتوبة يضمن لنا قدرا كبيرا من تقنين الأدوات التي سنستخدمها.

ز-أن اللغة التي اخترناها ليست كلاسيكية وإنما هي أقرب إلى لغة الحديث اليومي في مفرداتها وصياغاتها، كما أننا لن نختبر المفحوص في قواعد هذه اللغة كما تعلمها، وإنما مجرد الاستخدام لها وفهمه لما يوجه إليه من رسائل لغوية، وتكون استجابته في شكل كلمات مفردة أو جمل بسيطة أو تقويم لبعض أشكال هذه اللغة كتابة.

ويعضد اختيارنا ما ذكره «تشومسكى» من أن الشخص الذي يتكلم لغة ما يكون قد كون نظاما داخليا للقواعد التي تربط بين الصوت والمعنى بطريقة محددة (96: ص 7). فنحن عندما نتكلم فإننا نقتفي قواعد اللغة دون وعي بأننا نفعل ذلك (130: ص 115). وهذه القواعد يمتلكها المتكلم بطريقة عفوية وهي التي تجعله قادرا على استخدام لغته استخداما صحيحا، والتمييز بين الصحيح وغير الصحيح، وإنتاج ما لا يحصى من التراكيب وتفسير تلك التراكيب وهو ما يعرف بالكفاءة أو التمكن.

وبالنسبة لعلماء النفس المهتمين باللغة، يتركز اهتمامهم على الطرائق التي تترجم فيها الكفاءة لاستخدامها في مواقف عيانية، وبالميكانيزمات السيكولوجية التي تقف خلف الأداء اللغوي، ولذا فهم يرون أنه من أجل فهم سلوك اللغة، علينا أن نفهم القواعد التي تحكم ذلك السلوك. وقواعد السلوك اللغوي هي قواعد لغوية أساسا. وبناء على ذلك، ولكي نحصل على نموذج للأداء اللغوي علينا أن نكون نموذجا للكفاءة اللغوية (232: ص 392).

وبهذا نكون قد انتهينا من هذا الفصل الذي يقدم إطارا نظريا عاما يجمع بين اهتمامات علماء النفس، وعلماء اللغة والتأثيرات المتبادلة بينهم، وانعكاسات ذلك على دراسة اللغة.

3 إدراك الكلام وفهم اللغة

تتمثل المجالات الرئيسة للبحث في علم النفس اللغوي في عمليات فهم اللغة (language comprehension)، لإنتاج اللغة (Language production)، واكتساب اللغة (language aquisition).

وعلى أي حال، فإن اللغة كموضوع للدراسة والبحث يمكن أن تنقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي. البناء (structure) (أو القواعد الخاصة باللغة)، والوظيفة (function) (أو الكيفية التي تحقق بها الجمل التواصل الذي وضعت من أجله)، والعملية (process) (وتعني وصف الأدوات العقلية والمواد والإجراءات التي تستخدم في إنتاج الجمل وفهمها). وإذا كان التخاطب اللفظي يتم من خلال نشاطين رئيسين هما الكلام (speech) والاستماع (listening) (أو القراءة والكتابة) فإن علماء النفس المعنيين بدراسة اللغة يهتمون أساسا بهاتين المهارتين وكيفية اكتسابهما.

وإذا كانت دراسة اكتساب اللغة أكثر ارتباطا بالأطفال على نحو ما أجراه «بياجيه» (1923) [19]، وما أجرته «مكارثي» (1930) [36]، وما أجراه «فيجوتسكى» (Vygotsky)[50] فإن دراسة الإنتاج والفهم (أو الإدراك) ليست محددة بمرحلة عمريه

معينة، ويمكن تناولهما لدى الأسوياء والمرضى على حد سواء.

ومن المعروف أن اللغة كسلوك معقد تتميز بأنها محكومة بقواعد محددة، ومجالها يتدرج من الخصائص الفيزيقية المتصلة بالسمع إلى الجوانب النفسية الاجتماعية للتفاعل بين الأفراد، وتحاول الدراسة النفسية للغة كنظام أن تستكشف العوامل السيكولوجية، المعرفية والإدراكية، المتضمنة في ارتقاء واستخدام اللغة، ولذا تؤكد معظم البحوث النفسية للغة على فحص العوامل السيكولوجية التي تحكم اللغة لدى الأسوياء، ثم تمتد بالاستبصارات المترتبة على هذا الفحص، إلى جمهور المرضى النفسيين (67، ص 458).

ورغم حداثة علم النفس اللغوي، فإن الأهمية الموجهة للعمليات السيكولوجية الخاصة بإنتاج وفهم اللغة ليست حديثة تماما (108: ص 69)، ذلك لأن السؤال عن كيفية إنتاج وفهم الجمل الجديدة يمثل السؤال الرئيس لعلم اللغة وعلم النفس اللغوي (212: ص 3).

ويتجلى اهتمام علماء اللغة بإنتاج وفهم اللغة في تركيزهم على القدرة الإبداعية في استخدام اللغة والتي تعني عندهم قدرة المتكلم-المستمع على إنتاج وفهم العديد من الجمل التي لا يحدها عدد، والتي لم يسمعها أو ينطق بها من قبل (232: ص 381). ولعل ذلك هو ما قصد إليه «ابن جنى» عندما عرف اللغة بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، حيث إن الأغراض هي المعاني والدلالات التي يراد نقلها من متكلم إلى مستمع باستخدام الأصوات المنطوقة (أو المكتوبة)، أي أننا هنا بصدد جانبين: أحدهما مادي، مسموع أو مرئي، والآخر إدراكي معنوي. وكلا الجانبان يؤثر في الآخر ويتأثر به (41: ص 31, 25: ص 78). معنى هذا أن اللغة هي الوسيلة التي تقرب بين البشر بواسطة النطق والسماع، إذ لا تنفصل إحدى هاتين القدرتين عن الأخرى. ومن هنا كان اهتمام النحو الوصفي-كأحد فروع علم اللغة-بالمعرفة التي ينبغي للناس امتلاكها لكي يتكلموا اللغة ويفهموها، وهو ما جذب انتباه علماء النفس لأنه يوفر قدرا من المعرفة عن طبيعة العقل البشري (212: ص 3)، وبناء على ذلك فقد بدأ علماء النفس يولون قدرا من اهتمامهم لعلم التراكيب-الذي لم يكن يشغل لهم بالا-خصوصا بعد أن قدم اللغوي الشهير «تشومسكى» (N.Chomsky) (1957) نظريته في

اللغة القائمة على أساس نسق من القواعد البنائية، والتي تمكن متكلم أي لغة من أن يميز بين الجمل النحوية وسلاسل الكلمات غير المقيدة بقواعد نحوية. ومن الملاحظ أن الناس يفعلون ذلك دون أن يكونوا قادرين على ذكر القواعد التي ترشد أداءهم (153. ص378).

ويقوم اهتمام علماء النفس بإنتاج وإدراك اللغة على أساس أنها إحدى وسائل التعبير وأهم وسائل التخاطب، ولكي يحدث التخاطب فإن المستقبل (المستمع أو القارئ) ينبغي أن يفهم ما يقوله المتكلم أو يكتبه الكاتب، فالمفاهيم تنتقل من المتكلم إلى المستمع ومن الكاتب إلى القارئ عن طريق اللغة. بمعنى أن المعلومات التي يرغب المتكلم أو الكاتب في نقلها للآخرين يضعها في كلمات، ويقوم المستقبل بترجمة الكلمات إلى أفكار(155: ص 389- 390). يتضح من هذا أن بعض القضايا التي ظلت تعالج لفترات طويلة على أنها مشكلات تخص علم المنطق-ومنها مشكلة المعنى، أي كيف تنطق الملفوظات ذات المعنى بواسطة المتكلم وتفهم بواسطة المستمع-هي مشكلات سيكولوجية أساسا (95: ص127).

ورغم أنه يمكننا التمييز بين فهم وإنتاج الكلام في عملية التخاطب، حيث يكون الفرد مستقبلا في بعض الأحيان،ومرسلا أو منتجا في أحيان أخرى. ورغم أن البعض يرى أن دراسة إنتاج اللغة اصعب من دراسة فهمها لأسباب متعددة (126: ص 177) فإنه من الضروري دراسة إنتاج اللغة وفهمها معا، ليس من منطلق عملي فحسب وإنما لأسباب نظرية أيضا. غير أننا سنتناول كلا من الجانبين بشيء من التفصيل في فصل مستقل، بالإضافة إلى فصل عن اكتساب اللغة.

فهم اللغة وإدراك الكلام

يستمع الناس، يوما بعد يوم، إلى آلاف الجمل عن موضوعات شتى من مصادر مختلفة ويحاولون فهمها. ولكي يتسنى لهم ذلك ينبغي عليهم اتخاذ سلسلة من القرارات التي تتطلب بدورها معرفة مفضلة وأحكاما دقيقة ومرهفة من كل الأنواع. وقد لا يجدون صعوبة في فهم ما يسمعونه، ويميلون للتفكير في عملية الفهم كعملية بسيطة نسبيا، وبرغم ذلك يقعون كثيرا في أخطاء تكشف عن الطبيعة المعقدة للفهم.

والفهم له معنيان شائعان: فهو يشير بمعناه الضيق إلى العمليات العقلية التي يتمكن من خلالها المستمعون من تمييز الأصوات التي ينطقها المتكلم، ويستخدمونها في صياغة تفسير لما يعتقدون أن المتكلم يريد نقله إليهم. وبمعنى أكثر بساطة، إنه عملية اشتقاق المعاني من الأصوات. وبرغم ذلك فإن الفهم، بمعناه الواسع، نادرا ما ينتهي عند هذا الحد. فعلى المستمعين أن يضعوا التفسيرات التي صاغوها موضع التنفيذ. فعند سماع جملة تأكيد فإنهم يستخرجون منها المعلومات الجديدة التي تنقلها، ويصنفونها في الذاكرة، وعند سماع سؤال فإنهم يبحثون عن المعلومات التي يسألون عنها، ثم يكونون ردا أو إجابة. وعند سماع أمر أو طلب فإنهم يقررون ما يجب عليهم فعله، ثم ينفذونه. وباختصار فإنه تحت معظم الظروف يستخرج المستمعون ما ينبغي عليهم فعله، ويفعلونه. وبالتالي ينبغي أن يكون لديهم عمليات عقلية إضافية تمكنهم من استخدام التفسير الذي قاموا بصياغته.

ويتبين من المعنيين السابقين أن الفهم يمكن أن ينقسم-عند الدراسة- إلى منطقتين متميزتين: الأولى يمكن أن نطلق عليها عملية الصياغة وهي تعنى بالطريقة التي يصوغ بها المستمعون التفسير للجمل المقدمة من المتحدث في شكل كلمات. ويبدو أنهم يبدأون بتحديد البناء السطحي، وينتهون بالتفسير الذي يقابل تمثيلا ضمنيا (underlying representation)، والمنطقة الثانية من الدراسة تسمى «عملية التوظيف» (utilization process). وتعنى بكيفية توظيف المستمعين للتفسير في أغراض أخرى كتسجيل معلومات جديدة، لإجابة أسئلة، واتباع الأوامر، وتسجيل المواعيد، وما شابه ذلك. لكن من الخطأ أن نعتقد أن عمليات الصياغة والتوظيف منفصلة حقيقة. فالناس يستمعون لأنهم يريدون التفاعل والتعاون مع المتحدثين، مثل تسجيل المعلومات التي يقدمونها (أي التي يقدمها المتحدثون) والإجابة عن أسئلتهم، وتنفيذ طلباتهم. هذا الهدف يمكن أن يحفز ويرشد أو يوجه الفهم من بدايته لنهايته، من تحديد الكلمات إلى بناء التفسيرات ثم توظيف هذه التفسيرات. (96. ص 43-45).

وقد لاحظنا من اطلاعنا على تراث الدراسات النفسية التي تناولت فهم اللغة أو الفهم بصفة عامة وجود نوع من الخلط في الاستخدام بين الفهم (comprehension) والإدراك (perception). حيث يميل بعض الباحثين

إلى الفصل بينهما فيستخدمون الفهم مع اللغة، والإدراك مع الكلام. بينما يميل البعض الآخر إلى استخدامهما بالتبادل دون تمييز واضح بينهما. فإذا نظرنا في تعريفات كل من المفهومين نجد أن إدراك[*1] الكلام هو استقبال السامع للكلام وتمييزه له. وهو ما يبحثه علم الأصوات السمعي (10 : ص 265). ومن معاني الإدراك أيضا أنه عملية تمييز الفروق الكيفية أو الكمية بين الأشياء، أو العمليات داخل الكائن أو خارجه، وهو حدث داخلي مفترض ومحكوم بالتنبيه (stimulation) الوارد من خلال المستقبلات الحسية، ويتأثر بالعادة وحالة الدافع (112 : ص 378).

ويرى «فريث» أن القدرة الملحوظة لدى البشر على إدراك وفهم العمليات المعقدة، كاللغة المتكلمة والمكتوبة، أدت إلى ظهور حركة حديثة في علم النفس تنظر إلى الإدراك على أنه عملية معرفية بحتة (123 : ص 284). ومعنى هذا أن الإدراك وظيفة معرفية نشطة تعي وتفهم وتنظم وتستخرج المعاني والدلالات، ومما يؤيد هذا الاستنتاج تحليل «بروس جولدشتين» (B.Goldstein) للكيفية التي تدرك بها المدركات والخطوات التي تسير وفقا لها هذه الوظيفة (13 : ص 41)، ويرى «جارنر» (Garner) (1969) أن ما ندركه هو ما نعرفه. ويدور هذا الجانب حول الإدراك باعتباره وظيفة معرفية تتضمن الدراية (knowing)، والفهم والاستيعاب أو التفهم والتنظيم (organization) وحتى العلم أو المعرفة. وتفترض معظم البحوث الحديثة أن الإدراك الواعي هو نوع من عمليات الاستجابة أو إطلاق المسميات أو هو عملية القيام بالتحليل والتركيب.

ويلاحظ مما سبق أن الإدراك والفهم يستخدمان على أنهما مترادفان كما لدى «فريث»، أو أن الإدراك عملية أعم، وتشمل الفهم في جزء منها كما يرى «جارنر». فما هو الفهم ؟

يعني الفهم [2*] المعرفة بشيء أو موقف أو حدث أو تقرير لفظي، ويشمل المعرفة الصريحة الكاملة بالعلاقات والمبادئ العامة (112 : ص 103). وعلى الرغم من أن الفهم يشمل التفسير والتوظيف والذاكرة اللغوية (linguistic memory) (كما سبق أن أشرنا) إلا أنه يبدأ بأصوات الكلام الخادم ذاتها. فالمتكلمون يحركون شفاههم وألسنتهم، والأحبال الصوتية، ويصدرون سلسلة من الأصوات التي تصل إلى أذن المستمع، والمستمع بدوره قادر على تحليل

هذه الأصوات وتحديد الجمل التي نطقت، ولأن هذه النهاية لعملية الفهم تقوم أساسا على نسق إدراكي فيسميه البعض إدراك الكلام (96: ص 176).

ويرتبط بالعمليات الإدراكية ارتقاء الفهم والاستيعاب، فكلاهما يعتمد على استجابات بالغة التطور والتعقيد، ولكن الفهم ينفرد بأنه عملية تركيبية منظمة تتكامل فيها الخبرة في شكل وحدات مركبة ذات معنى يمكن توظيفها بطريقة رمزية. والفهم عملية معرفية تشمل تحصيل المفاهيم، وهي تمثل في حد ذاتها تجريدات من الأشياء المدركة. ومعنى هذا أن الإدراك مرتبط بالمنبهات في العالم الخارجي (عالم الأشياء)، أما الفهم فهو مرتبط بالعمليات المعرفية التي تتجرد فيها المفاهيم من سياقاتها المختلفة وتنتظم في تراكيب موحدة، لأن فهمنا لما نسمعه من الآخرين أو ما نقرأه يشمل أكثر من مجرد معاني الكلمات المختلفة التي ندركها (155: ص 386- 387). ويتضح من تعريفات الفهم أنه هو العملية الأكثر عمومية والتي تنطوي على الإدراك، وليس العكس كما سبق أن رأينا. وبالتالي نجد أنفسنا أمام خيارات ثلاثة:

أ-أن الإدراك والفهم مترادفان وليس هناك ما يدعو للتمييز بينهما.

ب-أن الإدراك عملية عامة ينضوى تحتها الفهم.

ج-أن الفهم هو العملية النهائية التي تبدأ بالإدراك وتنتهي بالفهم أو الاستيعاب.

ونجد أنفسنا أكثر ميلا إلى تفضيل الخيار الثالث الذي يعني أن الإدراك والفهم مختلفان لكنهما غير منفصلين، حيث إن عملية الفهم تبدأ بالإدراك أساسا، وبالتالي يمكن استخدام مصطلح الفهم للغة، ومصطلح الإدراك للكلام استنادا إلى المبررات التالية:

1- يؤكد الاستخدام المجازي للغة (figurative) اختلاف الفهم عن الإدراك حيث يمكن على المستوى الإدراكي التمييز بين الكلمات وإعادتها إعادة صحيحة دون معرفة أو فهم المعاني البعيدة كما في التشبيه والاستعارة وغيرهما (100؛195).

2- أحد مصادر سوء الفهم هو الإدراك غير الجيد وغير الكافي الذي يسبقه بالضرورة. فعندما ينظر شخص إلى الحروف المطبوعة، على سبيل المثال، (التي هي رموز اللغة المكتوبة) يحدث إدراك للكلمة كرمز مطبوع (إنسان)وتمييزها من كلمة أخرى (إحسان مثلا)، لإدراكه للكلمة ج ن لا

يعني انه يفهم ما تعنيه الكلمتان إذا وضعتا في سياقات مختلفة.

3- أن هناك عددا من المراحل المختلفة التي يمكن أن تدرس فيها أصوات الكلام، وإحداها أن ندرس الأصوات كما تستقبل وتدرك في أذن المستمع (228: ص 23- 25).

4- أن بعض الدراسات تناولت بعض المتغيرات وتأثيرها في إدراك الكلام مثل الضوضاء والتشتيت (distraction)، ويقاس إدراك المستمع بدرجة الوضوح:(232) (intelligibility ص 339)، وبالطبع لا يمكن القول إنها تدرس الفهم بالمعاني التي سبق شرحها.

5- يمكن التدخل في ترديد الكلام عن طريق تسجيل كلام المتكلم وإعادته على مسامعه أثناء الكلام، وذلك بتأخيرمن1/10 إلى1/5 ثانية، وكنتيجة لذلك يسمع المفحوص حديثه في علاقة زمنية غير طبيعية مع صوته فتضطرب عاداته الإدراكية ورقابته الذاتية على الكلام، فتظهر اللجلجة وغير ذلك من العيوب، وقد صممت بالفعل تجارب عديدة لكسر حلقة العائد (feedback) المقفلة وذلك بالتدخل في إدراكات المتكلم، وتوحي النتائج بأن العيوب المسؤولة عن إحداث اللجلجة أدرا كية أكثر منها حركية (38: ص 375- 376).

وبعد أن أوضحنا موقفنا من عملية الفهم نتفق مع الباحثين الذين يرون أنها تتكون من ثلاثة جوانب هي: إدراك الكلام (أي تمييز أصوات الكلام)، وفهم التراكيب (أي فهم قواعد النحو أو بناء اللغة)، وفهم الدلالة الذي يعنى بفهم المعنى في اللغة.

أ- إدراك الكلام

تنطوى دراسة إدراك الكلام وأصواته على مشكلات عديدة. ولعل المشكلة الأساسية في إدراك الكلام هي كيفية تحديد الأصوات التي ترد في الجمل. فإذا قلنا جملة مثل: «فاز نجيب محفوظ بجائزة نوبل للأدب». فكيف يتم تحديد هذه الجملة من خلال أصواتها ؟

سنتخيل أن تيار الكلام المتدفق يماثل الجملة مطبوعة بحروف بينها مسافات أو فراغات، سنجد أن الوصلات الكلامية أو الوحدات المقابلة للحروف ستكون على شكل مقاطع صوتية، والفراغات أو المسافات يقابلها

«صمت» أو «سكون». وبناء على ذلك تؤخذ المقاطع الصوتية وتحدد من خلالها خصائصها السمعية الفريدة، مثل: أولا المقطع ف يليه المقطع أ ثم المقطع ز وهكذا حتى نهاية الجملة. وسنجد في نهاية كل كلمة من كلمات الجملة فترة ضمت، كما سنجد في نهاية الجملة فترة صمت أطول من الفترات السابقة. وبهذه الطريقة يكون من السهل علينا تحديد المقاطع الصوتية، والكلمات، والجمل. ولكن لسوء الحظ فإن تيار الأصوات لا يماثل أو يطابق الحروف المطبوعة، مما يجعل هذا النموذج صعب التحقيق. فالكلام المنطوق متصل وليس مقسما إلى أجزاء معزولة تماما، كما أن المقاطع الصوتية ليس لها خصائص فريدة تماما، فالمقطع ف (في كلمة فاز) هو نفسه في كلمات فاروق، وفاجر، وفاشل وغيرها. كما أن المقاطع الصوتية لا تقف في علاقة واحد بواحد مع وصلات تيار الكلام. فالكلمتان «كاتب» و«راتب» تختلفان في المقطع الأول، وبالتالي ستختلفان في الوصلة الصوتية التي يتم بها نطق الكلمتين.

ومن المشكلات التي تواجه إدراك الكلام أن المقاطع الصوتية تنطق بسرعة لا تمكن المستمع-في أحيان كثيرة-من إدراكها أو تحديدها واحدا واحدا، (طبقا للنموذج السابق). فالناس عند إدراكهم لكلمة «حلم» لا يدركونها مقطعا مقطعاً مثل: ح ثم ل ثم م، لأنهم يراعون أيضا الترتيب، لذا فهي تختلف في إدراكها عن كلمة لحم، وملح مع أن الكلمات الثلاثة تتألف من الحروف نفسها. وبرغم هذا فالبشر-أيضا-يحددون الكلمات والجمل من تيار الكلام حتى لو لم يكن للمقاطع الصوتية حدود واضحة أو كان لها طرائق نطق متعددة، وكانت تطابق أجزاء تيار الكلام بشكل غير مباشر. البشر يدركون الكلام بوضوح، وإن خرج بشكل غير متقن أو غير مشكل، يمكنهم أيضا التقاط الكلام الصحيح من بين عدد من الأصوات الكلامية المتنافسة (56: ص175- 177).

وفي إطار دراسة إدراك الكلام تم فحص الخصائص الفيزيقية للإشارات أو ا لتيارات الصوتية، ووحدات، وميكانيزمات، إدراكها، والعوامل التي تؤثر في هذا الإدراك. وقد أتاحت أساليب تحليل الكلام من ربط التغيرات في وحدات الكلام مثل الحركات (أو الصوائت) (Vowels)، والصوامت (consonants)، والمقاطع، والفونيمات بالتغييرات في تكرار، وشدة الإشارات

الصوتية (وذلك بعد ضبط جميع المتغيرات التي من شأنها التأثير في عملية تحليل الكلام). كما أدى التحليل عن طريق الرسم الصوتي (أو الرسم الطيفي للصوت[3*](spectrographic analysis) لإشارات الكلام إلى اشتقاق مفاهيم مثل العنصر الفيزيقي أو المادي (مناطق الشدة المرتفعة)، والتكرار الأساسي لصوت المتكلم، والأصوات المنطوقة وغير المنطوقة (أو المهموسة والمجهورة)، وانتقال العناصر الفيزيقية (التغيرات السريعة في تكرار العناصر المادية)، ووقت خروج الصوت.

وقد ساعدت النتائج المنبثقة من دراسات إدراك الأطفال لإشارات الكلام (التي تلي الفئات أو المقاطع الصوتية)، والتحديد الدقيق للفونيمات (Phonems) من بين الفئات الصوتية المختلفة على ظهور نظرية «الإدراك الفئوي للكلام». وجوهر هذه النظرية أن الكلام يدرك عن طريق تحليل الإشارة السمعية إلى فئات صوتية [33]. والخاصية الأساسية لهذه النظرية هي أن تسميتها لمعظم المقاطع يتم في فئات. ومن الناحية السمعية فإن المقاطع الكلامية يمكن أن تتغير بشكل غير محدود في خصائصها، مع فرصة التداخل بين مقطع وآخر، وبناء على ذلك يتم عزل هذه المقاطع إلى فئات معزولة خلال المرحلة الصوتية (النطقية). وكمثال على ذلك من اللغة الإنجليزية نطق الحرفينP,B) هذان الحرفان يختلفان في فترة خروج الصوت، والفترة الفاصلة بين تحرك الشفاه وحدوث الصوت. وقد تبين أن زمن حدوث الحرف (B) جزء صغير جدا من الثانية (صفر تقريبا)، أما في حرف (P) فقد كان 60، . من الثانية هذا مع العلم أن الحرفين نطقا بحرص ومعزولين (منفردين) (196 : ص200). وتوجد ظواهر مماثلة في اللغة العربية، مثل التمييز في النطق-وبالتالي تأثير ذلك في الإدراك-بين الحروف الفمية والحروف الأنفية، أو بين الحروف المفخمة ونظائرها المرققة (كالتاء والطاء مثلا). ووجد إيماس وكوربت (Eimas & Corbit)(1973) أن المبينات الملمحية (أي الخاصة بالملامح الصوتية) للمنبهات الصوتية وغير الصوتية التي تقف خلف الإدراك في شكل فئات تماثل المبينات الملمحية (feature detectors) للإدراك البصري.

وقد أجرى «ايماس» ومعاونوه دراسات اهتمت بفحص استعداد الطفل للتمييز بين أصغر وحدات ممكنة من الكلام (الفونيمات)، وذلك في الفترة

العمرية من شهر إلى شهرين. وكان الهدف من هذه الدراسات هو قياس درجة الاستعداد لمعالجة وفهم الأصوات الصادرة أثناء الكلام عند الأطفال حديثي الولادة الذين لا تزال خبراتهم الإدراكية محدودة، ولم يتعلموا النطق بعد. وتبين من هذه التجارب أن الأطفال الرضع في سن شهر أو شهرين يمكنهم التمييز بين بعض الوحدات الأولية للأصوات الصادرة أثناء الكلام والمتقاربة في ملامحها المتميزة (distinctive features) مثل التمييز بين صوت ناطق بحرفين (P.B)، والأكثر من ذلك أن الأطفال في هذه السن المبكرة يمكنهم التمييز بين بعض الوحدات الأولية لأصوات الكلام التي يميزها الراشدون [33].

كذلك كشف التحليل من خلال التوليف لعدد من نماذج إدراك الكلام عن وأن التحليل الصوتي عملية نشطة، تشمل تفاعل الإدراك الصوتي مع التحليل التركيبي والدلالي، وتقود إلى توقعات عن شكل المنبه الذي تتألف منه أصوات الكلام [220]، كما أن دراسة التراكيب والدلالة تؤثر في المعالجة الصوتية، وبالتالي فإن الملامح الصوتية في الكلام تزيد من طول الصوامت والصوائت مما يؤدي إلى تغيرات إدراكية في الصوت الكلامي.

الواضح إذا أن الأصوات اللغوية (أصوات الكلام) لا ينظر إليها على أنها وحدات مستقلة أو منعزلة عن سياقاتها، بل يهتم بها على اعتبار أنها وحدات في النظام الصوتي الذي تخضع له لغة معينة، وهذه الوحدات الصوتية يجتمع بعضها إلى بعض فتؤلف سلسلة كلامية تتكون من مقاطع أو كلمات أو جمل، ولذلك فإن الصوت يتغير ويتنوع على حسب موقعه في الكلمة (في أولها أو في وسطها أو في آخرها)، وحسب ما يجاوره من أصوات مجهورة أو مهموسة، مفخمة أو مرققة، صامتة أو صائتة.

وإذا عدنا إلى المقاطع الصوتية التي سبق أن أشرنا إليها، والملامح المميزة لها فسنجد أن صفة المقطعية ليست صفة ذاتية للصوت، وإنما هي صفة تنشأ عن انضمامه إلى الأصوات الأخرى، ولذلك تختلف أنماط تراكيب المقاطع والمواقع التي تشغلها في الكلمات باختلاف اللغات. ويتميز المقطع الصوتي في اللغة العربية بعدد من الخصائص منها:

1- المقطع العربي لا يقل عن تركيبه عن صوتين (صامت + حركة).

2- أن اللغة العربية تميل-عادة-إلى المقاطع المغلقة، أي تلك التي تنتهي

بصوت صامت.

3- المقطع العربي لابد من أن يبدأ بصوت صامت ثم تتلوه حركة، فالكلمة العربية لا تبدأ بصامتين، كما أن نظام المقاطع في العربية لا يسمح بتوالي أكثر من صوتين صامتين (57: ص 122 , 130). ومما لا شك فيه أن هذه المحددات لها دور هام في دراسة إدراك الكلام.

ومن الملامح الأخرى التي لا ينبغي إغفالها في هذا الموضع النبر (stress) وهو مصطلح صوتي يعني الضغط على صوت أو مقطع معين في نطق الكلمة فيتميز هذا الصوت بالعلو والارتفاع أي أنه يكون أوضح في السمع من سائر الأصوات المجاورة له). ووظيفة النبر في اللغة العربية تنصب على المعنى. فمعنى الجملة يختلف باختلاف النبر. (فالجملة فاز محمد في الانتخابات، لو كان النبر على فاز، لكان المعنى الشك في الفوز، وإذا كان على محمد يكون المعنى الشك في أن محمد هو الفائز). والملمح الثاني هو التنغيم (intonation) (وهو تتابع النغمات الموسيقية أو الإيقاعات في صوت كلامي معين، أو هو تنوع الأصوات بين الارتفاع والانخفاض أثناء الكلام نتيجة تذبذب الوترين الصوتيين فيتولد من ذلك نغمة موسيقية). ويؤدي التنغيم في اللغة العربية وظيفة نحوية حيث يستعمل للتفريق بين المعاني المختلفة للجملة الواحدة (57: ص 132 , 135).

والنقطة الأخيرة التي نود الإشارة إليها في هذا الجزء هي إدراك الكلام المتصل. فالمعروف أن الكلام-في الأحوال العادية-يحدث في شكل محادثات ويكون له معنى وجوهر، ويستمع الناس إلى الرسالة لا إلى الأصوات، وهو أمر يختلف عن المواقف التي يكون المطلوب فيها تحديد المقاطع المفردة معزولة، وذلك بالنسبة للصوت لا للمعنى. والسؤال الآن هل النظريات التي تعاملت مع الأصوات المعزولة تكفي للكلام المتصل ؟ والإجابة بالنفي. والسؤال التالي، منطقيا، ما العلاقة بين هذين النوعين من الإدراك ؟ أحد الاحتمالات هو أن إدراك الكلام المتصل يستخدم كل العمليات المستخدمة في إدراك الأصوات المعزولة، ويزيد عليها عمليات أخرى. والاحتمال الثاني أن هذين النوعين من الإدراك مختلفان اختلافا جوهريا.

وبالنسبة للفرض القائل إن إدراك الكلام المتصل متماثلا مع إدراك أصوات الكلام المعزولة. فقد خضع للفحص من خلال دراسات «ميللر»

(Miller) وزملائه التي طلبوا فيها من بعض المبحوثين تحديد كلمات في ظل كميات متباينة من الضوضاء الخفيفة. وكانت الكلمات تقدم لبعض المبحوثين في جمل تتألف من خمس كلمات وللبعض الأخر معزولة. وتبين أن الكلمات تم تحديدها بدقة عندما سمعت في جمل في كل درجات الضوضاء وانخفضت درجة التحديد عندما تساوت شدة الضوضاء مع شدة الكلام. وقد أرجع «ميللر» وزملاؤه هذا الانخفاض إلى ارتفاع القابلية للتنبؤ بالكلمات الواردة في جمل حيث تساعد المحددات التركيبية والدلالية في تحديد مواضع حدوث الكلمات (96: ص 210).

ورغم أن المسألة تدعو للجدل إلا أن الأقرب للدقة هو أن إدراك الكلام المتصل والأصوات المعزولة ينطويان على عمليات مشتركة، ويختلفان على أساس مستوى البساطة والتعقيد. وعلى أي حال، فهناك عدد من الاعتبارات التي ينبغي الانتباه إليها وهي:

أ-أن الكلام المتصل لا يدرك-أساسا-كسلاسل المقاطع المعزولة.

ب-أن إدراك الكلام المتصل (المستمر) يشتمل على عمليات الصياغة والتوظيف.

ج-أن المراحل المبكرة في إدراك الكلام يمكن أن تتم دون وعي (96: ص 219).

تأثير السياق في المهارات الصوتية

ما يهمنا هنا هو المستوى الفونيمي للإدراك. فقد افترض بعض الباحثين أن لهذا المستوى وجودا سيكولوجيا على أساس التجارب التي تناولت الفونيمات معزولة أو في سياق صوتي محدد. ويمكن إن نذهب مع «تشومسكى» في قوله إن التحليل إلى مقاطع فونيمية ليس ضروريا في المواقف التي تشتمل على هاديات تركيبية ودلالية كافية. فليس هناك ما يدعو للالتفات إلى الهاديات منخفضة المستوى ما دام هناك هاديات رفيعة المستوى تؤدي إلى معلومات أكثر [93]. ورغم ذلك فإن هناك-على الأقل-فرقا واحدا في الأصوات بين فهم وإنتاج اللغة. فالمستقبل قد لا يكون لديه أي هاديات تركيبية أو دلالية في بداية الجملة. وقد يعتمد على الهاديات الفونيمية للإدراك حتى يتاح الوقت للاختبار الدلالي والبناء النحوي كي

يتم. والأكثر من ذلك أن من الصعب أن نتكلم عن آثار السياق المحيط بإدراك الأصوات، كفونيمات، ما دام من الصعب تقطيع الكلام إلى أصوات[(101)].

وقد قدم «براون، و هيلدم» (Brown & Hildum 1956) بعض المعلومات عن السياق المورفولوجي (الصرفي) (morphological). فقد وجدا أن تحديد الفونيمات المتحركة كان أفضل عند تقديمها في كلمات إنجليزية أحادية المقطع (monosyllabic) غير مألوفة منه من تقديمها في مقاطع صماء (عديمة المعنى) أحادية المقطع أيضا، تم تكوينها طبقا للقواعد المورفيمية. وهي بدورها كانت أدق من حيث إدراكها من التجمعات الأولية العشوائية. وبناء على ذلك فإن عوامل السياقات الدلالية والمورفيمية أثرت في إدراك الفونيمات. وبصفة عامة، فإن الهاديات التركيبية والدلالية تجعل التمييزات الفونيمية الصعبة أكثر سهولة.

ومن ناحية أخرى فقد حاولت نظرية المعلومات (information Theory) تقديم تعبير رياضي لتحديد تأثير السياق واحتمالية حدوث البنود على استقبال الرسائل بشكل أكثر تحديدا. وتتنبأ نظرية المعلومات بأنه كلما اتسع عدد البنود التي ينبغي اختيار أو إدراك بنود معينة من بينها انخفضت دقة إدراك الكلمات في ظل الضوضاء.

وكانت الأدوات المستخدمة كلمات أحادية المقطع، «نسبة الإشارة إلى الضوضاء»(signal-to-noise ratio). وتحقق التنبؤ السابق في ظل الضوضاء المرتفعة فقط. وبمعنى آخر لم يكن للزيادة في «عدم التأكد» (uncertainty) الناتجة من اتساع عدد البنود تأثير عندما كان التعرف يحدث بلا عوائق. وهذا يعني أن تعرف المفحوصين على الكلمات يكون جيدا بغض النظر عن عدد البدائل المتاحة (125 : ص80-84).

ومن الفحوص التي أجريت لدراسة تأثير السياق في إدراك الكلام تلك التي استعانت بأسلوب التنبيه السمعي المزدوج [(4*)] (dichotic stimulation)، حيث تقدم رسائل مختلفة متأنية عن طريق كل من الأذنين. ومن النتائج التي انتهى إليها بعض الباحثين أن المفحوصين استطاعوا تذكر ما إذا كان الصوت لذكر أم لأنثى، لكنهم لم يلاحظوا أن اللغة المستخدمة كانت لغة أجنبية، وأن الكلام كان يقدم من الخلف للأمام. واستدلوا من هذا على أن

نظام التنقية [5*] (Filter system) يعمل ما دامت كل من الرسالتين تحددت طبقا لملامحها الفيزيقية، لكن إذا تركز الانتباه على إحداهما فإن الأخرى لا تتم ملاحظتها.

ولعل هذا التأكيد لأثر السياق في إدراك البنود لا ينفي حقيقة أن هناك تراثا قيما حول التعرف على الكلمات المفردة من خلال العرض التاكستسكوبي كدالة لتكرار حدوث هذه الكلمات في اللغة. وبرغم ذلك لا ينبغي أن نفترض أن السبب في قصر فترات التعرف على الكلمات الأكثر تكرارا في الاستخدام هو التعرض أو الاستخدام المتكرر لهذه الكلمات. ولكن الموقف لا يزال في حاجة إلى المزيد من التوضيح. والشيء الوحيد الواضح في هذا الصدد أن الكلمة لا يتم التعرف عليها بشكل جيد لأنها تكررت في خبرة الشخص (140: ص 27- 30). وبالطبع هناك عدد من المتغيرات التي تتدخل في إدراك الكلمات المعزولة. ولن يتسع المجال هنا لتفصيلها.

ب- فهم التراكيب

قامت محاولات البرهنة على الوجود السيكولوجي للنحو على أساس البناء والتراكيب، وتبين أن مفاهيم «تشومسكى» الخاصة ببناء العبارة، والتحويلات (اشتقاق البنية السطحية من الجملة، أو ربط البنية السطحية بالمعنى العميق). تعتبر من محددات الفهم [113].

ولعل الافتراض الأساسي في هذا النوع من الفهم أن الجمل ليست مجرد خيوط متراصة من الكلمات، وإنما خيوط مركبة ومرتبة من الكلمات تتكون من مدرجات هرمية من الوحدات، وقد تم-بالفعل-دراسة بناء الجملة وأثره في الفهم معمليا، وذلك على يد «فودر» (Fodor)، و «بيفر» (Bever), و«جاريت» (Garrett)، وابتكر هؤلاء الباحثين أسلوبا بارعا للكشف عن حدود للعبارات (أشباه الجمل) في فهم الجمل.

ولعل من أهم الأساليب التي استخدمت في دراسة فهم التراكيب، هو الذاكرة أو ذاكرة الجمل. وقد عنيت بحوث علم نفس اللغة بالتساؤل عن. كيفية تمثل الجمل في الذاكرة في ظل التحديدات التي تفرضها الذاكرة البشرية على معالجة الجمل. ويبدو أن الجمل لها مركز خاص في الذاكرة. فالناس لا يتذكرون الجملة على أنها ببساطة خيط من الكلمات، لأنه من

اليسير أن نتذكر جملة ما، غير أنه يصعب تذكرها إذا ما وضعت في شكل سلسلة عشوائية من الكلمات. بالإضافة إلى ذلك فإن الجمل الشاذة (anomalous) أكثر صعوبة من حيث إمكانية استدعائها والتعرف عليها إذا قورنت بالجمل العادية ذات المعنى. وبالتالي فإن البنية التركيبية والمعنى يقومان بدور مهم في ذاكرة الكلام.

والأكثر من ذلك، فإنه يمكن للشخص بعد سماع جملة، بوقت قصير، أن يعيد المعنى العام لتلك الجملة برغم أنه قد ينسى تفاصيل معينة خاصة بتركيبها. وهذا يعني أنه يستطيع أن يلخص أو يعيد صياغة ما سمعه تواً دون التحقق من أنه فشل في إعطاء تقرير حرفي. بمعنى آخر أنه فهم الرسالة التي تحويها هذه الجملة (212: ص 30).

وقد وجد أن المقاطع الصماء (عديمة المعنى) كانت أكثر قابلية للتذكر أو الاستدعاء عندما تم ترتيبها على شكل جملة، تحكمها قواعد نحوية، بينما كان التذكر ضعيفا بالنسبة للجمل غير المترابطة أو غير المرتبة نحويا(175).

وتسهم تجارب ذاكرة الجمل أيضا في توضيح تعقيدات معالجة الجمل، وتظهر تأثير التفاعل الخصب بين التحليل اللغوي والتجريب السيكولوجي في تحديد المتغيرات الرئيسة المتضمنة في الأداء اللغوي. وتحاول هذه التجارب تقديم إجابة عن التساؤل الخاص بكيفية معالجة البشر للجمل المطلوب منهم فهمها صراحة، حيث يمكن من خلالها دراسة التفاعل بين شكل الجملة ومعناها(212: ص 33). واستخدمت بعض الكلمات الموضوعة في جمل كهاديات فطلب من بعض المبحوثين تحديدها بعد سماعها. وتبين وأن كمون التعرف على الكلمة الهادية، (الفترة الفاصلة بين انتهاء الجملة وبداية الاستجابة) كان أقصر عندما كان يوجد على حدود الجملة (في أشباه الجمل) بما يعني أن حدود شبه الجملة ذات أهمية واضحة لفهم الجملة.

وبالإضافة إلى ما تقدم تبين أن التحويلات النحوية تؤثر في الفهم. فتحويل الجملة الأساسية (kernal) (حصد الفلاح القمح) إلى جملة منفية (لم يحصد الفلاح القمح)، أو جملة مبنية للمجهول منفية (لم يحصد القمح) يستغرق وقتا أطول، ويزداد هذا الوقت مع التحوليان الأكثر تعقيدا. والجمل التي تحتاج إلى تحويلات كثيرة تتطلب وقتا أطول حتى يتم فهمها (33). وفي

مقابل هذه النتائج يشير بعض الدراسات إلى أن فهم الجمل يمكن أن يعتمد على السياق الذي تستخدم فيه أكثر من اعتماده على بنائها. وهذا يعني أننا لا نستطيع الحديث عن تعقيد معالجة الجمل من نمط نحوي معين على إطلاقه. فالجمل المبنية للمجهول ليست صعبة الفهم دائما من الجمل المبنية للمعلوم، وأن الجمل المنفية ليست دائما أصعب في الفهم من الجمل المثبتة. ويبدو أن الناس يفضلون وصف أنواع معينة من المواقف باستخدام أنواع معينة من الجمل (212: ص 33-34).

ومن ناحية أخرى تتأثر التحويلات للجمل الأساسية بالاستراتيجيات التي يتبناها المستمع، وكيفية تعامله مع الجملة، ومدى ملاءمتها للموقف الذي تشير إليه أو الحدث الذي تصفه. وفي مقابل هذا فإن قواعد النحو التفسيرية المعجمية تؤكد أن فهم الجمل لا يتحقق من خلال التحويلات، وإنما بواسطة فحص الوحدات المعجمية التي تخزن فيها المعلومات بالفعل [33]. ويقدم «سلوبن»عرضا ثريا لكيفية فهم الجمل، ودراسة النحو من خلال عدد كبير من التجارب المعملية المحكمة التي أشرنا إلى بعض نتائجها، ولا نجد المقام يسمح بعرض البقية. (لمزيد من التفاصيل، انظر212،الفصل الثاني).

جـ- فهم المعنى

إن غاية اللغة-في رأي البعض-هي توصيل المعنى. فالناس يتحدثون لكي يعبروا عن معنى أفكارهم، ويستمعون ليكتشفوا معنى ما يقوله الآخرون. ومن دون المعنى لن تكون هناك نقطة حقيقية في اللغة (96. ص 407).

ويتطلب الفهم الدلالي معالجة معنى الكلمات المفردة، والجمل، والنصوص، والخطب والأحاديث. وإذا فهم التراكيب يسترشد بالنظرية اللغوية فإن علم الدلالة هو الإسهام الرئيس الذي قدمه علم النفس اللغوي

لفهم اللغة، ويتم الحصول على معنى الكلمة عن طريق فحص المعجم العقلي (mental lexicon) الذي تختزن فيه المعاني كما يحدث في القاموس اللغوي، ومن المعتقد أن المعجم يحوي الشفرة الصوتية للكلمات، والبناء المورفيمي، والفئة التركيبية، ومعناها. وتتاح المعاني المعجمية من خلال التمثيل الصوتي للكلمة، وهي عملية سريعة الحدوث (150- 200 جزء من

الثانية) (, 197 120).

إن معنى الجمل يمثل المسألة الحاسمة في تقرير و توضيح كيفية حدوث المعالجة الدلالية، كما أن سرعة التحقق من الجمل، ومدى صدقها أو زيفها (بمضاهاتها بالواقع) تمثل مؤشرا للعمليات الدلالية الضمنية. ويتم تفسير معنى الجملة في ضوء شبكة علاقات أو نماذج ما قبل التخزين، ونموذج مقارنة الملامح، ونموذج التنشيط الواسع، (وهي نماذج تمت صياغتها لشرح طبيعة ذاكرة الدلالات اللفظية[*6]. وقد وجد أن العوامل المرتبطة بالكلمة أو الجملة مثل التكرار، والحداثة، والسياق، تؤثر في فهم الكلمة وفهم الجملة. ويتكون معنى الجملة من المعرفة السابقة، والمعنى غير الحرفي.

ومن المبادئ المرشدة لفهم الحديث مبدأ حتمي معاون فحواه إن المتكلم يتوسم أو يفترض معلومات معينة متوفرة لدى المستمع. ويضيف أليها هو معلومات جديدة، ويقوم المتكلم بتحويل المعلومات الجديدة إلى إشارات من خلال هاويات لغوية (ترتيب الكلمات، النبر، تحويل الأسماء إلى ضمائر)، وهاديات مصاحبة للغة تسمى «الإيجاز الجديد-المتاح» (given-new contract). ويتم إبراز معنى الموضوع، أو التغيير في هذا الموضوع من خلال هاديات لغوية (اكتمال الفكرة)، وهاديات غير لغوية (تعبيرات الوجه، تلميحات، تنفيمات، إشارات.. الخ). ويعتمد فهم النص على المعلومات الخاصة بالموضوع، وتكوين المخطط. ويعالج معنى النص كافتراضات مترابطة في نظام هرمي، تشتمل فيه العبارات الخبرية على الموضوعات الرئيسة. ويسمى هذا التنظيم «جذر النص» (text base). ونظرا لأهمية المعنى سنفرد له فصلا مستقلا من الفصول التالية.

الحواشي

(*١)إدراك الشيء بلغه في وقته، وداركه أي لحقه واتبع بعضه بعضا، وإدراك المعنى بعقله أي فهمه (56: ص 291).

(*2) الفهم هو حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط، ويقال فهمت عن فلان وفهمت به (56: ص 730)، (لكن لا يقال أدركت عن فلان).

(*3) رسم بخطه جهاز يسمى مرسام الصوت، تظهر فيه الحزم الصوتية (أي الترددات) على شكل شرائط أفقية سوداء. ويمكن بواسطة هذا الرسم دراسة تأثير الصوت على ما يجاوره وكشف التأثيرات التي لا تستطيع الأذن العادية كشفها (١٥، ص263).

(*4) وهو من الأساليب التي استخدمت في تجارب الانتباه، والإدراك، والتذكر، وهو ببساطة عبارة عن سماعتين توضعان على الأذن يأتي من كل واحدة منهما صوتا مختلفا في طبيعته أو نوعه أو مصدره ويطلب من المفحوص إما التركيز على الرسالة الآتية إلى إحدى الأذنين وإما تذكر إحداهما دون الأخرى وهكذا.

(*5) نظام التنقية يتصل بعملية الانتباه وكيفية استبعاد المنبهات غير الملائمة، وله أساس فسيولوجي مركزه التكوين الشبكي بالمخ.

(*6) كان لعلم النفس المعرفي تأثير تقويمي فعال في علم النفس اللغوي. فمن الناحية المنهجية يستخدم علم النفس اللغوي برامج تجهيز المعلومات مستعيرا إياها من علم النفس المعرفي، كما تم استخدام مناهج من بحوث الذاكرة مثل تعلم الأزواج المترابطة (paired associate learning)، وإجراءات المضاهاة والتحقق، واستخدمت أيضا الأساليب السيكوفيزيقية في دراسات المتغيرات السمعية لتمييز، وضوح الكلام. وقام بناء النظرية على أساس مخططات معالجة المعلومات الذي أعير منه مفهوم مراحل المعالجة إلى نظريات علم النفس اللغوي مثل نموذج إدراك الكلام الذي يشمل عدة مراحل تتراوح بين الشفرة الحسية والشفرة المعرفية. كما كانت طبيعة تخزين معاني الكلمات في المعجم موضوعا لنماذج ذاكرة الدلالات اللفظية في علم النفس المعرفي. وترى نماذج ما قبل التخزين (مثل نظرية شبكة العلاقات الهرمية) أن المفاهيم، وملامحها تكون سابقة التخزين ويثق معناها من خلال البحث عن الممرات التي تربط نقط الالتقاء مختلفة الملامح، أما نموذج مقارنة الملامح فهو ذو طبيعة حسابية ترتبط فيه الكلمات بملامحها، ويشتق معنى الجملة عن طريق الحساب من خلال عملية مقارنة الملامح المميزة والمحددة للكلمات. وقد أثر فرض الشفرة المزدوجة-الذي يعني أن المعنى يمكن أن يخزن في صورة لفظية أو باعتباره صورة عقلية-في فرصة التمثيل الدلالي في علم النفس اللغوي، وبناء على ذلك ينظر إلى تأثير المعرفة بالسياق في فهم الكلمة على أنه يحدث من خلال استثارة أو تنشيط كل صور الذاكرة المرتبطة بالمنبه مشتملة على الذاكرة العرضية (أو الكاذبة) (33).

4 إنتاج اللغة

يعتبر إنتاج اللغة المجال الثاني من مجالات اللغة التي تثير اهتمام علماء النفس، وتستحوذ على جزء من بحوثهم ودراساتهم. وتنتج اللغة في شكلين متمايزين، إما منطوقة (وتسمى في هذه الحالة كلاما) وإما مكتوبة كما سبق أن ناقشنا ذلك. ولعل السبب في تقديمنا الفهم على الإنتاج إلى أسبقية الأول على الثاني من الناحية العملية، فالطفل يفهم اللغة قبل أن ينطق بها. ونظرا لعمومية اللغة المنطوقة (التي يتكلمها المتعلم وغير المتعلم) وخصوصية اللغة المكتوبة (التي يتعامل بها المتعلمون فقط) فإننا سنبدأ هذا الفصل بحديث موجز وبسيط عن الأصوات باعتبارها أول ما ينتجه الطفل، ثم نتحدث بعد ذلك عن إنتاج اللغة.

أولا: دراسة الأصوات

يشتمل علم الأصوات على جانبين. الأول علم طبيعة الأصوات (Phonetics) ويسميه بعض علماء اللغة علم الأصوات اللغوية. وهو العلم الذي يعتني بأصوات الكلام الخام كوحدات صوتية مجردة منعزلة عن السياق الصوتي الذي ترد فيه، فيقوم بدراسة الجهاز النطقي عند الإنسان ويسجل

الحركات العضوية التي يقوم بها هذا الجهاز أثناء النطق، وكذلك الآثار السمعية المصاحبة لهذه الحركات. ويرى بعض الباحثين أن علم طبيعة الأصوات هو البحث الفيزيائي والفسيولوجي للجانب المادي من أصوات اللغة دون ربطها بوظيفتها اللغوية، وهو بهذا الاعتبار يعد أحد العلوم الطبيعية وليس من علم اللغة. والثاني علم وظيفة الأصوات (phonology)، ويسميه بعض علماء اللغة علم الأصوات التشكيلي، وهو يعنى-على أي حال-بالأصوات اللغوية من ناحية وظيفتها في بنية اللغة، ويوضح ما يربط بينها من علاقات، وما يفرق بينها من قيم خلاقية. وهو كما يقول «مارتينت» (Martinet) دراسة العناصر الصوتية للغة ما، وتصنيف هذه الأصوات تبعا لوظيفتها». ويحاول المهتمون بهذا العلم إعطاء تمثيل تجريدي للنظام الصوتي، تفسر كيف تضاف الأصوات لبعضها، وكيف تتغير، وكيف تحذف في تكوين الكلمات والجمل. وعلى هذا يمكن تمثيل أصوات الكلام في مستويين: أولهما مستوى فونيمي يحدد الملامح أو الخصائص النطقية، والفيزيقية، والسمعية المطلوبة لنطق الأصوات. وثانيهما المستوى الصوتي الأكثر تجريدا وفي بالتشكيل والتركيب الأفقي والرأسي للصوت في لغة بشرية بعينها، أوفي اللغات البشرية بصفة عامة (57: ص 101 , 96: ص 177- 178).

ومع التغيير الذي ظهر حديثا من التأكيد على النماذج الأكثر تجريدا إلى النماذج الأكثر عيانية في علم الأصوات أصبح التمييز بين هذين القسمين في دراسة أصوات اللغة أقل أهمية. وبدأ علماء اللغة يتحدثون عما يمكن أن نسميه علم دراسة الأصوات العامة (phonetology). وفي الوقت نفسه، فإن التقسيم التقليدي، المحدد بين علم الأصوات، والمكونات الأخرى للنحو استمر قائما ولكن بشكل أقل صرامة (160 , 216).

ويمكن تمييز ثلاثة جوانب لأصوات اللغة تتوجه إليها جهود الباحثين هي:

1- إصدار الأصوات وما تقوم به أعضاء النطق من حركات لإنتاج الأصوات.

2- الجانب الفيزيائي: أي انتقال هذه الأصوات في الهواء ويتمثل في الموجات الصوتية التي تنتشر في الهواء نتيجة ما تقوم به أعضاء النطق من حركات. فهذه العملية تؤدي إلى إحداث اضطراب في الهواء الذي بين

المتكلم والسامع، وذلك على هيئة سلسلة من الضغوط والتخلخلات. وهو ما يسمى بالموجات الصوتية.

3- جانب استقبال الأصوات، ويمتد هذا الجانب من اللحظة التي تستقبل فيها طبلة الأذن تلك الأصوات والذبذبات التي تحدثها في الأجزاء المختلفة إلى أن تنتقل عن طريق الأعصاب إلى المخ (40: ص 71، 57. ص 106).

ويهتم علماء النفس بجانبين رئيسين من الأصوات والنطق بالكلمات: الأول هو إدراك الكلام وكيف يمكن تحويل الأصوات الخامة أو الفونيمات المتتابعة إلى كلمات لها معنى، بحيث يمكن تمييز كل كلمة عن الأخرى بمجرد حدوث أي تغيير فونيمي. وسوف نلاحظ الفرق إذا قدمت لنا كلمة مثل العالم، مكتوبة دون وضع علامات الضبط الإعرابي، وطلب منا شرح معناها. فإذا كانت معزولة عن السياق-أي مفردة-فهناك احتمال كبير لاختلافنا حول معنى هذه الكلمة، وإذا نطقت يمكن أن تصبح كلمتين لا كلمة واحدة حتى وإن قدمنا بلا سياق. فالأولى ستنطق العالم والثانية العالم وشتان بين الاثنين.

ومن هنا تبرز أهمية الإشارات الصوتية المصاحبة للكلام باعتبارها أساليب تعبيرية مفيدة. وهناك ثلاثة جوانب غير لفظية تميز معاني الكلام المنطوق وهي:

- إيقاع النطق وسرعته.
- طول الموجة أو التردد.
- الشدة أو السعة.

ومن شأن الإشارات الصوتية المصاحبة للنطق أو طريقة التعبير الصوتي التي تظهر في الإيقاع والتأكيد بالنطق-كما سبق أن ذكرت-أن تحقق عدة وظائف:

أ-تساعد على عمل وصلات لفظية للأبنية اللغوية.

ب-تكمل معاني الجمل الغامضة أو تؤكد معاني معينة.

جـ-تنقل اتجاهات المتحدث (11: ص 250- 251).

والجانب الثاني يهتم فيه علماء النفس بالاضطرابات التي تلحق بالكلام المنطوق سواء كان ناتجا من أسباب أو عوامل عضوية، أو أسباب وظيفية. ويكون الاهتمام في هذه الحالة موجها إلى تشخيص ومعرفة مصدر

الاضطراب أو العيب، ثم، وصف الأعراض وتصنيفها ليس هذا فحسب بل يساهمون في علاج وتقويم هذه العيوب (وسوف نعود في فصول تالية لتفصيل هذه النقطة).

ونظرا لأن اللغة العربية تعتمد على الحركات الإعرابية، فإن الإدراك السمعي للغة المنطوقة يمثل أهمية خاصة سواء لعلماء اللغة م و لعلماء النفس المهتمين باللغة والكلام [*1].

كيف تصدر الأصوات

تحدث الأصوات اللغوية من خلال هواء الزفير الذي تدفعه الرئتان بتأثير الحجاب الحاجز الذي يضغط على القفص الصدري أثناء التنفس، ويمضى خلال ممرات مغلقة ضيقة تتكون من الحنجرة ثم التجويف الحلقي، ثم يتجه إلى الفم فتنتج الأصوات الفمية أو إلى الأنف فتنتج الأصوات الأنفية. وهذه الأصوات متنوعة لأن تيار الهواء كثيرا ما يحدث له اعتراض في نقطة ما في الجهاز النطقي، فيتغير شكل هذه الممرات المغلقة وفقا لنظام معين، وبذلك يصدر صوت وفق أوضاع معينة تتخذها أعضاء النطق. وعلى ذلك فإن حدوث الصوت اللغوي يجب أن تتوافر فيه ثلاثة عوامل هي:

أ-وجود تيار هواء.

ب-وجود ممر مغلق.

جـ-وجود اعتراض لتيار الهواء في نقاط محددة مختلفة في الجهاز النطقي.

(*1) يهتم علماء اللغة المعنيون بالأصوات بتصنيف هذه الأصوات إلى الصوامت (consonants) والحركات (vowels)، ويعتمدون في تصنيفهم على محكّات مختلفة: مثل وضع الوترين الصوتيين خصوصا مع جروح هواء الزفير، ثم تقسيم الأصوات باعتبار حالة مجرى، الهواء، وكذلك تقسيم الأصوات باعتبار حالة مخرج الصوت (40: ص74- 77). ومن الظواهر التي يهتمون بها في اللغة العربية العربة ونعتقد أن لها دلالة بالنسبة لعلماء النفس من دارسي إدراك الكلام، ظاهرة التفخيم والترقيق، حيث إن لبعض الأصوات المفخمة في اللغة العربية نظائر مرققة. فالصاد تقابلها السين، والضاد تقابلها التاء، والطاء تقابلها التاء، والظاء تقابلها الذال. وتنبع أهمية هذه الظاهرة بالنسبة للإدراك لما تؤدي إليه من اختلاف في النطق يترتب عليه اختلاف المعاني. فالكلمة صار غير سار، والكلمة طاب غبر تاب، والكلمة قلب غير الكلمة كلب.. . (يمكن الرجوع في هذا إلى (1).

والجهاز النطقي عند الإنسان في استطاعته أن ينتج عددا كبيرا من الأصوات، ولكن اللغة الطبيعية لا تستعمل إلا عددا محدودا من هذه الأصوات التي تتحقق في شكل سلاسل كلامية. فالوحدات الصوتية في كل لغات العالم لا يزيد عددها عن ثمانين، ولكن اللغات لا تستعين إلا بنصف هذا العدد أو دونه. واللغة العربية تعتمد على نيف وثلاثين صوتا. ويقوم تصنيف هذه الأصوات اللغوية على اعتبارين. أحدهما نطقي متمثلا في مخارج الأصوات، والأخر سمعي متحققا في صفة الصوت التي تقع في السمع (57: ص 111- 113).

ثانيا: إنتاج اللغة

رغم أن إنتاج الأصوات هو المقدمة الطبيعية لإنتاج اللغة فإن هذه المرحلة لا تمكننا من الحديث عن لغة بالمعنى المعروف، فلا بد من توافر عناصر أخرى كالمعنى، ثم النحو حتى نسمي ما يصدره الطفل الصغير لغة.

ونعني بإنتاج اللغة القدرة على التعبير أو تقديم منتج لغوي يتفق والقواعد العامة لإنتاج اللغة. وبمعنى آخر إنتاج اللغة منطوقة أو مكتوبة، سواء كانت تلقائية أو كاستجابة لأسئلة أو تعليمات (171: ص 4)، وبالتالي فإن إنتاجية اللغة تعني قدرة متكلمي لغة معينة على إنتاج وفهم عدد لا نهائي ومتجدد من الجهل (10. ص 228).

وتكمن أهمية دراسة إنتاج اللغة في أننا لا نستطيع أن نحفظ كل جمل اللغة ونخزنها في الذاكرة كما نفعل مع المفردات. وبرغم ذلك فإن علماء النفس المعنيين باللغة تجاهلوا-إلى حد كبير-مشكلة إنتاج اللغة، والذين تعاملوا معها منهم، كانت بحوثهم تتسم بالتشكك، أو التشاؤم. فقد كتب «جلوكسبرج و دانكس» (Gluksberg & Danks)(1975) في أحد أعمالهم في مجال الدراسة النفسية للغة صفحتين فقط عن إنتاج اللغة. أما «جونسون ليرد» (Johnson Laird) فقد كتب في إحدى مراجعاته العامة في هذا المجال ما نصه: «أن المشكلة الرئيسة في الدراسة النفسية للغة أن نصوغ ما يحدث عندما نفهم الجمل. ولخص «ماك نيلج لادفوجد» (Mac Neilage& Ladefoged) (1976) الموقف عند مراجعة إنتاج الكلام واللغة بقولهم: إن ما نعرفه عن إنتاج اللغة قليل.

والسؤال الآن: لماذا تحظى دراسة إنتاج اللغة بمثل هذه التعبيرات

التشاؤمية، المتشككة، وذلك الإهمال ؟

ويبدو أن من، أسباب ذلك رغبة علماء النفس التجريبيين في معالجة بعض المتغيرات الملائمة، مع ممارسة قدر من الضبط على الاختبارات المتاحة للمفحوص موضع الدراسة. وهذا يعني-عادة-معالجة المدخلات للمفحوص، وتحديد مدى الاستجابات المسموح له باستخدامها، وبهذه الطريقة تنقسم الظاهرة السلوكية المعقدة إلى أكثر من مكون، ويمكن الحصول على علاقات منظمة بين المدخلات (inputs) والمخرجات (outputs) التي يمكن أن تقود بدورها إلى استدلالات أكثر ثباتا من العمليات التي تتوسط بين المدخلات والمخرجات. غير أن تطبيق هذه القاعدة على الكلام يستوجب أن يكون المفحوص مقيدا بما يسمح له بقوله من كلام طبيعي تلقائي، وهو شيء مستحيل الحدوث. لذا فقد ركزت الدراسات النفسية للغة على معالجة المدخلات مغلقة النهايات، والتعرف على الكلمات (word recognition)، والفهم، وغيرها.

وسبب آخر في تجنب دراسة الكلام هو أن الكلام يخرج في المحادثات بطريقة طبيعية، وهو بهذا الشكل، صورة مصغرة من النظام الاجتماعي. فإذا كنا نرغب في معرفة ما يدور عند إنتاج الكلام فلا يكفي أن نعتني بالمتغيرات السيكولوجية فقط، وإنما ينبغي أن نعتني أيضا بالمتغيرات الاجتماعية، مما يخلق ظاهرة معقدة يصعب معها تحديد المتغيرات المسؤولة (أي إنتاج الكلام) وهو ما حد-دون شك-من إقبال كثير من الباحثين على دراسة إنتاج اللغة.

وبرغم ما تقدم فإن الميدان لا يخلو من بعض الاهتمامات المتفرقة بهذا الجانب من جوانب اللغة. ويمكن تصنيف مناحي دراسة إنتاج اللغة إلى ثلاثة مناح: الأول هو تحليل كلام مرضى الحبسة (الأفيزيا) (aphasia)، ثم تحول الاهتمام إلى تحليل أخطاء الكلام لدى متكلمين ليس لديهم إصابات عضوية. وفي بداية الخمسينيات من هذا القرن وبمعاونة أدوات تسجيل الصوت، انصب التحليل على تدفق الحديث خلال وحدات زمنية، خاصة التردد (hesitation) والوقفات[78]: (pauses ص 2- 6).

وما ينبغي ملاحظته على هذه المناحي أنها كانت موجهة بالدرجة الأولى لدراسة الجوانب الحركية للكلام (وهو ما يسمى الآن الصوتيات المنمطة

(articulatory phonetics) أو الملفوظة بوضوح).

إن وحدات التخطيط لإنتاج الكلام يمكن أن تكون كلمات، مقاطع، أجزاء صوتية بسيطة (فونتيمات)، أو حتى ملامح صوتية. كما يكشف عن ذلك تحليل أخطاء الكلام [120].

وفي إنتاج الجمل تمثل الكلمات وحدات التخطيط طبقا لنموذج «من اليسار إلى اليمين» في اللغة الإنجليزية، و «من اليمين إلى اليسار» في اللغة العربية ومن القمة إلى القاعدة كما في اللغة اليابانية، بمعنى أن إنتاج الكلمات المتأخرة تحدده الكلمات المنتجة أولا. ومن ناحية أخرى تؤكد نماذج «من القمة إلى القاعدة» أن إنتاج الجملة يتم بشكل هرمي متدرج يبدأ بالبناء السطحي ويتحدد في ضوء قواعد بناء العبارة. ومن المعتقد أيضا أن إنتاج الكلام يحدث في شكل دفعات قصيرة قوية من أشباه الجمل (أو العبارات) تضم كلا من التراكيب والدلالة. كما اتضح من خلال تحليل التردد والعثرات اللفظية. ويعتبر الإيقاع (Rhythm) مكونا آخر من مكونات إنتاج الكلام. فنحن نؤكد المعنى الذي نريده من خلال درجة الصوت (pitch) والنبرة. ويتلازم إنتاج الإيقاع مع إنتاج الكلام التركيبي والدلالي. ومن هنا فإن الكلام الوصفي أيسر في صياغته من الكلام الشارح أو التفسيري[163].

ويمكن تفسير الانتقال من الشفرة العقلية إلى الحركات العضلية في الكلام من خلال نظريتين. الأولى «فرض الأمر الحركي» (The motor command hypothesis)، ومؤداه أن الوحدات الصوتية (الفونيمات) تتطابق مع العضلات الحركية واحدا لواحد إلا أن هذا التطابق يفقد عند الانتقال من الحركات العضلية إلى أشكال صوتية مجزأة. أما فرض «الهدف الصوتي المجزأ (The vocal tract target hypothesis) فمؤداه أن الوحدة الفونيمية ترتبط بشكل المقطع الصوتي وليس بالحركات العضلية المستقلة [165]. (كما أشرنا في الحديث عن إدراك الأصوات).

ونود هنا أن نؤكد وجود مستويين لدراسة إنتاج اللغة. المستوى الأول دراسة إصدار الأصوات، والثاني أكثر تعقيدا من سابقه وهو إنتاج الكلمات والجمل والمقاطع.

والآن دعنا ننظر عن قرب إلى عملية إنتاج الكلام. فمن التصورات الشائعة أن التحدث يتطلب تفكيرا ومجهودا ضئيلا. فالكلمات تتدفق في

أقل قدر من التمحيص العقلي. فالمتحدثون يفكرون فيما يريدون قوله، وتقوم ألسنتهم بباقي المهمة، فتضع أفكارهم في كلمات بشكل إلى. غير أن مسألة عدم بذل المجهود في الكلام عملية خادعة، ويتضح ذلك عندما نحاول الحديث في موضوع يتسم بالصعوبة، كأن نحكي حكاية، أو نكتة، أو نعلم فردا كيف يقرن بربط رباط العنق، أو نصف شقة سكنية. فنجد أنفسنا نخطط من أين نبدأ، ما ينبغي أن نقوله، وما ينبغي أن نحذفه، ما هي الكلمات المناسبة التي سنستخدمها، وما هو الطريق لذلك. وبالنسبة للكاتب المحترف يبدو ذلك جزءا من حرفته أو براعته الفائقة. ولكن هذه القرارات تبدو أكثر صعوبة في الحديث اليومي. فالمتحدثون قد يترددون في منتصف الجملة لالتقاط الكلمة الصحيحة، يتوقفون بين الجمل ليقرروا ما سيقولونه تاليا، ويصححون العبارات التي نطقوها توا. حتى عندما يكونون على علم بما سيقولونه، فإنهم يتلعثمون ويقدمون إبدالات صوتية (مثال: خدها من الشمين لليمال بدلا من خدها من اليمين للشمال)، (أو انتظر وصول أخي على أجر من الحمر بدلا من: انتظر وصول أخي على أحر من الجمر)، (أوفي الإنجليزية (Queer Old Dean بدلا من (Dear Old Queen).

إن الكلام (ما ننتجه) يمثل فعلا وسيليا أساسا. فالمتحدثون يتكلمون لإحداث تأثير في المستمعين، كالتأكيد، والأمر، والاستفهام وغير ذلك، أي أن المتحدثين يبدأون بنية التأثير في الآخرين بشكل ما، ويختارون الجملة التي يظنون أنها تؤذي ذلك الغرض وينطقونها. وبناء على ذلك يبدو أن عملية «التحدث» تنقسم إلى نوعين من النشاط: التخطيط والتنفيذ، ورغم ذلك فإن الفصل بين التخطيط والتنفيذ (execution) ليس فصلا نقيا تماما. ففي أي لحظة يقوم المتحدثون بالنشاطين غالبا. فهم يخططون لما سيقولونه فيما بعد أثناء تنفيذهم لما سبق لهم أن خططوا له من قبل. فمن المستحيل أن نحدد أين ينتهي التخطيط وأين يبدأ التنفيذ. ويمكن أن نميِّز-فقط- الاعتبارات التي تتم خلال التخطيط الملفوظات معينة بصفة عامة، عن الاعتبارات التي تتم أثناء التنفيذ.

كيف يتم تخطيط وتنفيذ الكلام ؟

ا- تخطيط الحديث (الموضوع) (:(discourse هو الخطوة الأولى بالنسبة

للمتحدث أن يحدد نوع الحديث الذي يريد الدخول فيه: يحكي قصة، يتحاور مع آخرين، يعطي تعليمات.. الخ. وكل نوع من هذه الأنواع له بنية مختلفة، وعليه التخطيط لمنطوقاته بما يناسب هذا الموضوع. وكل منطوق ينبغي أن يسهم في الحديث بنقل الرسالة الصحيحة التي خصص لها.

2- التخطيط للجملة: بعد أن يحدد المتكلم الموضوع، والرسالة التي يرغب في نقلها عليه أن يختار الجمل التي تقوم بهذه المهمة. وأن يحدد ما هو الفاعل وما هو المفعول به. عليه أن يحدد أيضا كيف يرغب في نقل الرسالة. هل ينقلها مباشرة بالمعاني الحرفية للجملة، أو بشكل غير مباشر عن طريق الأشكال البلاغية، أو التهكم وغير ذلك.

3- التخطيط للمكونات-:constituent بمجرد تحديد الخصائص العامة للجملة، يمكن للمتكلم أن يخطط لعناصرها، فيلتقط الكلمات أو الاصطلاحات الصحيحة ويضعها في الترتيب الصحيح، وبرغم أن المتحدث قد يخطط الشكل العام للجملة إلا أنه يختار الكلمات المحددة لجزء تلو جزء من أ جزاء الجملة.

4- البرمجة الصوتية-articulatory program. بعد اختيار كلمات محددة، يقوم بصياغتها في شكل برنامج صوتي في الذاكرة، يصلح لكل الكلمات المكونة لعنصر من عناصر الجملة في الحال. فهي تشمل تمثيلا للمقاطع الصوتية الفعلية، والنبرات والتنغيم، والتي تنفذ في الخطوة التالية.

5- النطق المفصل-:articulation الخطوة الأخيرة هي تنفيذ مضمون البرنامج النطقي، ويتم ذلك من خلال الميكانيزمات التي تضيف التتابع والتوقيت للبرنامج النطقي، وتخبر العضلات الخاصة بالنطق متى تفعل ذلك وتترجم هذه الخطوة إلى أصوات مسموعة، أي الكلام الذي كان ينوي المتكلم إنتاجه (96: ص223-225).

وينبغي أن نلاحظ أن هذا التصور العام لكيفية إنتاج اللغة يحتاج-دون شك-للتهذيب والتعديل والتبرير. فكل ما سبق وصفه يركز على المنتج النهائي، الكلام أو اللغة، لكن ما يحدث بالفعل داخل العقل البشري، مسألة معقدة لا يمكن الكشف عنها بهذا التصور البسيط.

وبالتالي يمكن تصور تخطيط الكلام كعملية حل مشكلات (problem solving)، فعند التخطيط، لما نريد قوله، يكون لدينا مشكلة ضمنية، ينبغي

حلها وهي: (ما هي الأساليب اللغوية التي ينبغي أن أختارها للتأثير في المستمع بالشكل الذي أقصده ؟ وحل هذه المشكلة ليس يسيرا . فهو يتطلب عددا من الاعتبارات تشمل:

1- معرفة المستمع:

اعتمادا على ما يعتقد المتحدثون أن المستمعين يعرفونه، أو على علم به، يشيرون إلى أشخاص أو أحداث أخرى. ويظهر ذلك في حديثنا باستخدام الضمائر. كان نقول هو، أو صديقي، أو المرأة التي هناك. وإذا قلت لصديقي ونحن نسير في الطريق-مثلا-«كان شكله مرهقا ويبدو عليه التعب» فلا بد من أنه يعرف مسبقا ذلك الشخص الذي حدثته عنه، وبالتالي سيفهم ما أعنيه ويجيبني، أو يعلق على كلامي موضحا سبب إرهاق ذلك الشخص. وإذا قلت له: «كان انتصارا عظيما للأمة العربية» فلابد من أنني أعرف مقدما أنه يعرف الحدث الذي وصفته بأنه انتصار، وإلا فالمتوقع هو حدوث فشل في التخاطب أو على الأقل توقف له.

2- المبدأ التعاوني:

يتوقع المتحدثون (الأساتذة أو المحاضرون) أن مستمعيهم (الطلاب) يفترضون فيهم محاولة تحقيق التعاون والمشاركة، لأنهم-أي المتحدثين أو الأساتذة في مثالنا هذا-يحاولون قول الصدق، وإعطاء معلومات تحقق قدرا من الوضوح والملاءمة. وبناء على ذلك يقولون جملا تحمل نوعا من السخرية أو التهكم وهم واثقون من أن مستم عيهم سوف يفهمون ما يقصدونه. كان يقول شخص لصديقه: «يا له من يوم ممتع جميل» (في يوم عاصف ممطر)، وهو يتوقع أنه سيأخذ هذا الكلام على محمل السخرية. أو أن يقول شخص لصديقه بعد غياب طويل وهو يحتضنه: «يا جبان». فهنا يعاتبه على عدم السؤال عنه بطريقة قد يكون معتادا عليها معه ولكنه لا يسبه بالطبع. غير أن سوء الفهم يحدث في كثير من الأحيان، نتيجة فقدان الأرضية المشتركة للاستخدامات اللغوية ذات المعاني المتعددة. فقد يفهم شخص قول صديقه «أنت طيب قوي» أنه يتهمه بالسذاجة أو الغفلة فيغضب منه، وربما كان هذا الصديق يقصد المعني الحرفي للوصف (أي أنه شخص

عطوف، محب، كريم.. الخ).

3- المبدأ الواقعي:

يتوقع المتحدثون أن مستمعيهم يفترضون أنهم-أي المتحدثين-سوف يتكلمون عن أحداث وحالات، وحقائق مفهومة. فعندما يقولون «هذه حقيبة تمساح» يفهمون أنها حقيبة مصنوعة من جلد التمساح، وليس حقيبة مصنوعة للتمساح نفسه.

4- السياق الاجتماعي:

تستلزم السياقات الاجتماعية المختلفة مفردات مختلفة، اعتمادا على مركز المستمع أو مكانته، واعتمادا على ما إذا كان الموقف رسميا أو غير رسمي(96). فإذا تحدثت مع أستاذي وجب أن انتقى ألفاظا تختلف عن تلك التي أخاطب بها زميلي، أو تلميذي. وكذلك الحال مع رئيسي في العمل، أو والدي في المنزل أو من هم أكبر مني سنا، أو مركزا، وكذلك المفردات التي أستخدمها في حالة انفعال السرور، غير التي استخدمها في حالة انفعال الغضب أو الحزن مثلا.

وهناك عبارات يستخدمها الناس فيما يسمى «لغة التأدب» مثل. أشكرك، عفوا، لا مؤاخذة، متأسف، تفضل، أستغفر الله، والعبارات التي تقال في توديع الأصدقاء مثل: مع السلامة، في رعاية الله، وعبارات الاستئذان مثل. لو سمحت، من فضلك، كل هذه العبارات تستخدم طبقا للسياق الاجتماعي، وتهدف فقط إلى جعل قنوات الاتصال مفتوحة بين الناس وتوثيق الصلات بينهم. وهذه الأحداث الكلامية لا تعني مدلولاتها المنطوقة فحسب، وإنما تؤذي وظيفة اجتماعية. وبهذا تربط اللغة الفرد بمجتمعه، وتجعله كائنا اجتماعيا، وتعطيه شعورا بالأمان والانتماء الاجتماعي. وكلما ازداد الفرد توغلا في عضويته للمجتمع اللغوي لعبت اللغة دورا متزايدا لا في حياته الاجتماعية فحسب، بل في سلوكه وإحساسه وتفكيره (57: ص 18-19).

5- الوسائل اللغوية المتاحة:

رغم ما تقدم في الفقرة السابقة فإن كثيرا من الأشياء التي يرغب

المتكلمون في الحديث عنها ليس لها تعبيرات لغوية جاهزة، ويكون المطلوب منهم أن يقوموا «بنحت» أو «صك» أ و إعداد تعبيرات جديدة تتناسب مع ما يريدون التحدث عنه، وتتغير هي ذاتها إذا ما تكرر الموقف مرة تالية.

ويقوم كل واحد من هذه الاعتبارات، وغيرها، بدور رئيس فيما يريد المتكلم قوله. ويظل-برغم ذلك-مجال دراسة إنتاج اللغة من المجالات الخصبة التي يجد فيها علماء النفس الكثير من نقاط البحث والدراسة، رغم كل ما يكتنفها من صعوبة، كما سبقت الإشارة.

5 اكتساب اللغة وارتقاؤها

يمثل اكتساب اللغة وارتقاؤها أحد الموضوعات الهامة في علم النفس الارتقائي، وعلم النفس اللغوي، التي حظيت باهتمام كبير وبحوث متعددة. وتعتبر القدرة على اكتساب وتعلم اللغة من الخصائص التي تميز الكائن البشري عما عداه.

ولما كان النشاط اللغوي من أهم الوسائل في الريف بيننا وبين الآخرين فإن للارتقاء اللغوي لدى الطفل في السنوات الثلاث الأولى من العمر أهمية بالغة في اكتساب العضوية في مجتمعه، فهو يستطيع أن يقدم نفسه إلى الآخرين من خلال أنماط سلوكية أو اجتماعية معينة، يستعين على تحديدها باللغة، كما يستطيع أن يدرك الكثير عن الآخرين واتجاهاتهم نحوه من خلال كلامهم عنه أو إليه. ومما لاشك فيه أن نوع علاقاته بالآخرين لا تحدده اللغة، بل تحدده عوامل أخرى: كالطمأنينة، وتعدد تجارب الرضا والحنان وعلاقة الشخص- إذا كان غريبا-بشخص آخر مألوف ومحبوب لدى الطفل، وهكذا.. إلا أن اللغة تساهم بنصيب كبير في إبراز هذه العلاقات وإكسابها درجة عالية من الثبات والموضوعية والاختلاف كما أنها تساهم في نموها. فإذا أضفنا إلى ذلك ما نلاحظه من تغيرات

كبيرة تطرأ على شخصية الطفل منذ بدء اكتسابه اللغة. واكتشافه خصائص هذه الأداة وما تزوده به من قدرات تبين لنا أهمية دراسة اكتساب وارتقاء اللغة في صورتها السوية ونموها الطبيعي، حتى إذا حدث خروج أو شذوذ عن هذا الارتقاء لسبب أو لآخر استطاع القائمون على عملية التنشئة من أمهات وآباء ومعلمين اكتشاف هذا الشذوذ والسعي لتداركه وتلافيه مبكرا.

ويرى «ميرفى»(Murphy) ضرورة التفرقة بين عمليتين مختلفتين تقومان وراء اكتساب الطفل اللغة: الأولى هي عملية فهم لغة الغير من الراشدين، والثانية هي استخدام هذه اللغة. ويتفق معظم الباحثين على أن العملية الأولى تسبق الثانية، فالطفل يفهم بعض العبارات ويستجيب لها استجابات ملائمة قبل أن يستطيع استخدام اللغة بمعناها الدقيق (35: ص 146).

ويعترف التجريبيون الذين يدعون أنهم قد علموا الشمبانزي والغوريلا شيئا قريبا من اللغة الإنسانية، أن تلك الحيوانات التي دربوها لم تستطع أن تكتسب اللغة بالطريقة التي يكتسبها الأطفال. وقد ظلت القردة فيكي عدة سنوات تتعلم النطق بثلاث كلمات هي «بابا»، و «ماما»، و «كب» أي فنجان. والواقع أنها قد فعلت ذلك بصعوبة كبيرة، وبعد تدريب شاق اشتمل على تحريك شفتي القردة باليد بشكل مباشر(5: ص 91- 92). إن ثمة اعتقادا سائدا بأننا نولد مزودين بأعضاء صوتية وجهاز عصبي يمكننا من النطق. ولا يلبث الطفل طويلا حتى يكتشف ويستخدم مدى واسعا من التلفظ بأصوات بغض النظر عن الثقافة التي ولد فيها. وبالمثل فإن السرعة التي تتحول بها هذه التلفظات إلى نطق له معنى (لدى كل من الطفل والمحيطين به)، وإلى أصوات قابلة للإعادة خلال السنوات القليلة الأولى من حياة الطفل تعد شهادة مقنعة لما في وسع الطفل من قدرة على اكتساب اللغة (20: ص172).

إن وضوح الفرق بين الإنسان والحيوان في القدرة الفطرية على استخدام اللغة (أي في استعداد الطفل البشري لتمييز الأصوات التي تستخدمها اللغة الأصلية، وفهم مضامينها، وتعلم استخدام هذه الأصوات بسرعة وكفاءة لا قبل للحيوان بها) يثير عددا من الأسئلة عن التكوينات البيولوجية ووظائف هذه التكوينات في الكائن البشري.

ولقدطُرحت على أساس هذه الحقائق التشريحية المقارنة، نظرية حركية

في تفسير الكلام، وظلت هذه النظرية أيضا سائدة ومقبولة فترة طويلة، ومؤدى هذه النظرية أن القدرة على التلفظ بوضوح للمقاطع التي تمثل اللبنات الأولى في تكوين الكلمات (الفونيمات) تعتبر مهارة أساسية للفهم، كما هي للنطق بالنسبة للكلام. والدليل الذي تسوقه هذه النظرية على ذلك هو أن الأشخاص الذين يفقدون القدرة على التحكم في حركة أفواههم وشفاههم وألسنتهم، نتيجة إصابة في المخ، يعانون أيضا من اضطرابات في فهم اللغة وإنتاجها (5: ص 104).

وعلى أي حال، فاكتساب اللغة لدى الطفل البشري يبدأ بالأصوات، ثم تبدأ هذه الأصوات في التمايز لتصبح كلمات لها معنى، ثم تركب هذه الكلمات لتصبح جملا نحوية ذات معنى.

أ-اكتساب النظام الصوتي

ينبغي أن نميز بداية بين الاكتساب والارتقاء الفونيمي (phonemic) والاكتساب والارتقاء الصوتي (Phonological). فالأول يشير إلى بروز الوحدات الصوتية للغة، أما الثاني فيشير إلى بروز القواعد التي يتم من خلالها تركيب الأصوات في تتابعات قابلة للنطق في اللغة، ولربط هذه التتابعات بالبناء السطحي للجمل (178: ص 1131). كذلك يمكن التمييز بين مستويين من الأصوات التي يتعامل معها الطفل عند اكتسابه اللغة: المستوى الأول: الأصوات التي ينتجها الطفل. فنقطة البداية تتمثل في أنواع الضوضاء التي تصدر عن الطفل مصاحبة شعوره بعدم الراحة (نتيجة الجوع أو الألم)، أو اللذة (كما تتمثل في الضحكات الخافتة) أو الصوت الذي يشبه الهديل، تعبيرا عن الرضا. ففي مرحلة الثفثفة (babbling) (أي نطق الطفل الصغير بكلام مختلط يعوزه النظام والوضوح والمعنى)، والتي تمتد أحيانا من ستة شهور إلى اثني عشر شهرا، يهمهم الطفل بأصوات مثل«دادا دادا» أو«بابا بابا» مما يشجع على تكوين المهارات الأساسية للصوت دون أن يكون هناك معنى رمزي. ويلاحظ الطفل أن الناس-له يولونه اهتماما خاصا عندما يصدر أصواتا معينة. وعندئذ يبدأ الطفل في ضم الأصوات التي يصدرها الراشدون إلى نظامه الخاص في النطق (20: ص 174).

ويعتمد اكتساب وارتقاء النظام الصوتي على مبدأين: الأول: أن الطفل-

فيما يبدو-يمتلك مجموعة من المبادئ التي تكتمل في وقت محدد. الثاني: أن الطفل يعتمد في اكتسابه لهذه المبادئ على الاستماع إلى منطوقاته ومنطوقات الآخرين.

وتشمل المجموعة الكاملة من المبادئ الصوتية فونيمات اللغة التي يتعلمها الطفل. وقبل تعلمها يجب عليه أن يتنبه لأصوات الكلام الخارجية، وأن يستمع لأصواته التي يصدرها. وأول هذه المتطلبات تقدمها الأم عندما تتحدث لطفلها عند تحقيقها لرغباته. وثانيها يتحقق خلال مرحلة الثفثفة أو المناغاة. وهو ما يحدث منذ حوالي الشهر الخامس إلى الشهر التاسع أو الثاني عشر تقريبا. ويقوم الطفل بتكرار مجموعة أصوات بشكل ثابت، ويبدو أن الطفل يستمتع من استماعه لهذه الترددات ويكون العائد السمعي بمثابة تدعيم لإصدارها. والأكثر من ذلك أن الطفل يتدرب على تشكيل ونطق الأصوات التي قد تحوى عددا من الأصوات التي لا توجد في لغة الطفل الأصلية، كما لا تشتمل على العديد من المنطوقات التي سوف يكتسبها في مراحل تالية. إن ما يتعلمه في مرحلة المناغاة عبارة عن مهارات عامة على تشكيل ونطق الأصوات-فعلى سبيل المثال-يحدث تآزر لأجهزة النطق (اللسان، الشفاه، الأوتار الصوتية) تآزر حركات أعضاء النطق مع الحنجرة، تكرار الصوت نفسه باستخدام هواء الزفير لا هواء الشهيق، واستخدامه بطرائق متنوعة. كل ذلك يمثل أهمية كبيرة ما دام يسمح للحركات النطقية بأن نعدل حتى تصدر أصواتا تناسب النموذج المقدم.

ويقوم التقليد بدور كبير في هذه المرحلة، حيث أن منطوقات الأم يمكن أن تقدم النموذج الذي ينبغي أن يقترب منه الطفل أكثر فأكثر، كما أن الذاكرة قصيرة المدى تؤدي دورا مفيدا ما دام المطلوب من الطفل أن يحتفظ بالنموذج حتى يتمكن من رسم نسخة منه في ذاكرته، ثم يقارنها بالنسخة الأصلية. ويمكن الاستدلال على مدى ونوعية التقليد من الدرجة التي يستطيع الطفل بها محاكاة منطوقات الأم (140: ص 121).

والذي ينبغي ملاحظته أن ما يتم اكتسابه هنا ليس أصواتا مفردة وإنما فئات من الأصوات، وإذا تم التغيير في أي منها تتحول الكلمة إلى كلمة أخرى (مثال. كَتَبَ، كُتِبَ، كُتُبٌ. فالأولى فعل ماض مبني للمعلوم، والثانية فعل ماض مبني للمجهول، والثالثة اسم يدل على جمع مفرد كتاب، أو مثل

بعيد، بعيد الأولى تدل على المسافة من البعد وهي كلمة واحدة، أما الثانية فتتكون من مورفيمين، الأول حر وهو كلمة «عيد» اسم لمناسبة سعيدة والثاني مورفيم مقيد وهو حرف الجر الباء).

وقد حاول كثير من الباحثين تطبيق التحليل الفونيمي على المنطوقات ذات المعنى، لكن هناك شروطا مسبقة ضرورية للمنطوقات ذات المعنى من الكلمات، وهي أن الطفل يكون قد تعلم بالفعل أن يتعرف على الأصوات المرتبطة بموقف معين، وعليه حينئذ أن يتعلم إنتاج ما يقترب من هذه الأصوات في الموقف. هذا الأداء يتطلب مهارات كبيرة في تقليد وتوحيد مخرجاته لتتطابق مع النموذج، ويبدو أن هذه المهارات تتطلب التعرف والنطق المفضل لبعض الملامح المميزة. فكلمة «ماما»-على سبيل المثال-تتضمن نسقا يتكون من وحدتين. ويمكن الاستدلال على النسق من حقيقة أن هناك تمييزا بين (م) و «أ» أو (M , A)، والتي لا تختلط بمنطوق من حرف واحد «أ أ أو aaaa كما أن نطق كلمتي «بابا»، «دادا» يضيف وحدات أكثر للنسق ما دامت المكونات مثل «ب» أو «B أو «د» «D» ستؤذي إلى كلمة جديدة (140: ص 122).

ولعل أساس هذه التمييزات هو الهاديات السمعية التي تميز الوحدات. ويفترض «جاكبسون و هالي» أن هذه الهاديات هي الملامح المميزة، غير أن هناك هاديات أخرى مثل شدة أو طول الصوت، أو الطبيعة المستمرة أو المشوشة للصوت تؤدي دورا فعالا في هذا التمييز. وهناك خطورة في تطبيق التمييزات القائمة على أساس تحليل كلام الراشدين على نظام الأطفال الكلامي. ويرى «جاكبسون» و«هالي» أن ارتقاء لغة كل طفل تتبع متتالية معينة لاكتساب الملامح المميزة، ويدعيان أن هذه المتتالية هي عكس ما نلاحظه من تفكك في كلام مرضى الحبسة (149: ص 108- 126).

أما المستوى الثاني من الأصوات التي سبق أن ذكرناها فهي الأصوات التي يسمعها الطفل، والتي لها دور كبير في تعلمه اللغة. فالأطفال أثناء مرورهم بعملية الاكتساب يتعلمون التعرف على أصوات لغتهم. وحتى يتمكنوا من ذلك عليهم التمييز أولا بين الأصوات البشرية والأصوات الأخرى. وبعد ذلك، عليهم اكتشاف الاختلافات بين الأصوات التي ينطقها البشر، وأخيرا عليهم تحديد تلك الأموات الهامة للغة التي يكتسبونها، وما هي الأصوات

التي يمكن أن تتألف أو تركب معا.

ولكن كيف يتمكن الأطفال من أداء هذه المهمة المعقدة ؟

أولا: يطبقون ما عرفوه توا، ويمكنهم فعله. فهم يبدأون بتمييز الفروق بين الأصوات بعد التعرف التام على الأصوات البشرية، ثم يصبحون قادرين على تمييز الفروق قبل البدء في تحديد أصوات معينة، وتتابعات من هذه الأصوات.

ثانيا: يبدأون بالتمييزات الأبسط. ثم يتعلمون تمييزات أكثر تعقيدا بعد ذلك، ويطبق الأطفال الإجراءات نفسها من تنغيم ونبر، كما يفعلون مع الأصوات والمقاطع الفونيمية (96: ص 376).

ومهما يكن من أمر فإن هذه المرحلة-مرحلة اكتساب الأصوات-تفضي إلى إتقان الطفل للنطق الذي يتبلور في نطاق كلمات مفردة كاملة ذات معنى.

ب-اكتساب النحو (أو التراكيب)

يحدث اكتساب النحو بعد تمام اكتساب الأصوات والنطق بها. ومن المتفق عليه أن الأطفال الأسوياء، غير المصابين بالصمم، أو بعطب مخي، أو اضطراب جسمي أو نفسي يبدأون المناغاة في حوالي الشهر السادس، وينطقون الكلمة الأولى في حوالي 10 شهور إلى 12 شهرا، ويركبون الكلمات من 1 8 شهرا إلى 4 2 شهرا، ويكتسبون التراكيب تماما من 48 إلى 0 6 شهرا. وكل الأطفال يعبرون هذه المراحل المتتالية في نفس العمر تقريبا. ويفعلون ذلك بغض النظر عن اللغة التي يتعلمونها، وبغض النظر عن الظروف التي يتعلمون في ظلها (178: ص 1062).

ويبدأ اكتساب التراكيب الفعلي منذ أن يضع الطفل كلمتين معا. وفي هذه المرحلة تكون منطوقاتهم المختصرة من صنعهم هم، ولا يشترط أنهم يقلدون كلام الراشدين. وكل أطفال العالم يمرون بهذه المرحلة من اكتساب التراكيب. وعند بلوغ الثانية من العمر يستخدم الأطفال من 200 إلى 300 زوج من الكلمات. وبمكن أن تعبر الجملة نفسها عن أشياء مختلفة، معتمدة على السياق (154: ص127). وإذا نظرنا إلى عينة كلام نطقها طفل وعمره 28 شهرا، ثم قارناها بعينة أخرى له بعد بلوغه 38 شهرا فسنلاحظ أن

هناك تغيرا كبيرا لحق بها في هذه الفترة القصيرة حيث يزداد طول وتعقيد منطوقات الطفل (utterances). وقد اتضح من بعض الدراسات الطولية أن الأطفال الصغار يحذفون نهاية الكلمات التي يستخدمها الراشدون، وأن هذه الأشكال من الحذف ليست عشوائية، فالأطفال يحذفون الكلمات الصغيرة مثل في، على، التعريف.. الخ (أو بالأحرى يحذفون كلمات الوظيفة)، ويستخدمون الكلمات التي لها معنى فقط والتي يطلق عليها كلمات المضمون.

وبالتالي فكلامهم في هذه المرحلة يسمى «الكلام التلغرافي» (Telegraphic speech). وأحد المنجزات الهامة أثناء المراحل المبكرة لاكتساب النحو هو الطريقة التي يتعلم بها الأطفال إضفاء المعنى على جملهم البسيطة. وقد قدم «براون» (Brown) وصفا كاملا لهذا النوع من الارتقاء النحوي لدى الأطفال. فقد لاحظ-على سبيل المثال-أن الأطفال يكتسبون مورفيمات معينة بترتيب واضح الانتظام. وهو يقصد بالمورفيمات الأدوات التي تساعده على إعطاء مزيد من المعنى الدقيق للكلمات التي يستخدمها. فأثناء هذه الفترة يكتسب الأطفال ما يشير إلى الجمع أو يشير إلى الملكية. وفي دراسة مستعرضة تناول «ديفيلايرز» (Devilliers) بالدراسة21 طفلا وانتهى إلى التثبت مما انتهى إليه «براون» فيما يخص نظام اكتساب المورفيمات وهو ترتيب معقول إلى حد كبير. فالمورفيمات البسيطة يتم اكتسابها مبكرا عن المورفيمات الأكثر تعقيدا، وهو المبدأ نفسه الذي يحكم الارتقاء المعرفي لدى الأطفال. هذا التوازي في ارتقاء اللغة والمعرفة حدا ببعض المنظرين إلى القول إن ارتقاء اللغة يعتمد على مستوى الارتقاء المعرفي السابق للطفل. ومن الملاحظ أن تعلم اللغة لن يكون عملية فعالة ما لم يتعلم الطفل قواعد محددة لكل مجموعة جديدة من الكلمات التي يتعلّمها. ولك أن تتخيل كم من الوقت يمضى لو أن الطفل تعلم الإشارة إلى شيئين أو مجموعة أشياء (كلبين-كلاب)، ثم كان عليه أن يتعلم الجمع في كل مرة يرغب في ذلك. ولحسن الحظ فإن الأطفال يتعلمون قواعد نحوية عامة، يمكن أن تستخدم مع الكلمات الجديدة بنفس طريقة استخدامها مع الكلمات المألوفة (141: ص 282).

ولسوء الحظ فإن لغة الراشدين لا تتبع هذه القواعد دائما، وهي مليئة بالاستثناءات، وعدم الانتظام. فعندما يتعلم الطفل اللغة في البداية يتجاهل

هذه الأشكال من عدم الانتظام (أو الصيغ غير القياسية) ويطبق القواعد بطريقة جامدة. وبمعنى آخر يظهر الأطفال مبالغة في الصيغ القياسية (overregularization) للقواعد التي اكتسبوها. فهم يطبقون القاعدة لتكوين صيغ قياسية في الحالات التي يكون فيها الراشدون صيغا غير قياسية. ولا يتبعون القاعدة. ولعل هذه المبالغة في الصيغ القياسية هي مثال واحد لحقيقة أن كلام الأطفال متفرد يختلف كيفيا عن كلام الراشدين بطرائق متعددة (212: ص 52-53).

ومن المظاهر الارتقائية الأخرى في النحو قدرة الأطفال على صياغة الأسئلة. ففي هذه المراحل المبكرة يستطيع الأطفال استخدام كلمات الاستفهام (لماذا أو ليه، أين أو فين.. . الخ) لكن دون أن يقوموا بإجراء التعديلات اللازمة للجملة لتصير جملة استفهامية. كذلك عند استخدام النفي، حيث إن كل ما يفعلونه هو وضع كلمة النفي ما أو لم بجوار جملة خبرية مثبتة. كما يتضح بالتدريج قدرة الأطفال على استخدام وفهم جمل المبني للمعلوم والمبني للمجهول. وهكذا تستمر عملية اكتساب النحو حتى بعد دخول الطفل المدرسة (60: ص 285).

جـ- اكتساب المعنى

لا يقتصر اكتساب الأطفال على الأصوات والتراكيب النحوية فقط، وإنما يمتد الاكتساب للمعنى. فكما ينبغي أن تكون منطوقاتهم صحيحة نحويا يجب أن تكون ذات معنى كما يحتاج الأطفال إلى أن يتعلموا كيف يفهمون معاني الجمل. فالمعرفة بالمفردات ليست كافية. ويستخدم الأطفال أنواعا متعددة من المعلومات لجعل الجمل ذات معنى.

ويبدو أن هناك مبالغة في تعميم الصيغ القياسية (التي سبق ذكرها في الفقرات الخاصة باكتساب النحو) تحدث أيضا بالنسبة لمعاني الكلمات. فالأطفال جميعا يمتدون بمعنى الكلمة الواحدة للإشارة إلى عدة أشياء بينها تشابه ما. وبعد ذلك، وفي فترة متأخرة، عندما يتعلم الطفل كلمة أخرى لجانب من الإمدادات التي قام بها من قبل، ويلاحظ فيها خصائص محددة كثيرة، فإن عملية عكسية تحدث، أي أن معنى الكلمة المستخدمة يميل للضيق.

وعندما يبلغ الأطفال الثالثة من العمر يفقدون العديد من أشكال توسيع المعنى، ولكي تظل لديهم مشكلة في التعامل مع كلمات المطابقة (antonym) أو النقائض (كلمة يعكس معناها معنى كلمة أخرى مثل بارد-ساخن، حسن-سيئ)، فمعنى إحداهما قد يمتد ليشمل كليتهما، كما لو كانت الكلمات مترادفة (synonyms). وأحد التفسيرات المحتملة لذلك هو أن الأطفال يكتسبون مفاهيم عامة خاصة بالكمية، (كثير-قليل)، الاتساع (واسع-ضيق)، والارتفاع (طويل-قصير)، ثم يعرفون أن هاتين الصفتين، متناقضتين المعنى بالنسبة لنا، يمكن تطبيقها على البعد نفسه، لكنهم لم يفرزوا المعاني الكمية للصفات المعينة. فالأطفال يفضلون الشيء الكثير، وهذا التفضيل (بالإضافة إلى المعنى القائم عن المفهوم العام) يجعلهم يختارون الأكبر عندما يسألون عن الشيء الأقل (154: ص 188- 189).

ويرى بعض الباحثين أن معاني الكلمات لا تكتسب إلا بعد أن يكون الطفل قد استطاع أن يكون صورا ذهنية ثابتة، أو مفاهيم عن الأشياء والأحداث التي تشير إليها هذه الكلمات، وإلا لما استطاع أن يعبر عن الشيء في غيابه أو يعبر عن شئ «غير محدد». فالطفل الذي يقول «دادي» وأبوه غير موجود، وغير ذلك من الأصوات المتشابهة، لابد من أن تكون لديه صور ذهنية أو آثار حسية لهذه الأشياء.

الطفل-إذاً-لا يكتسب معاني الكلمات إلا إذا تكونت لديه المفاهيم التي ترتبط بها هذه الكلمات أولا. وبعبارة أخرى إلا إذا استطاع أن يدرك أن الشيء الذي يراه مرة بعد مرة، أو الحدث الذي يختبره مرة بعد أخرى، إما أنه هو ذاته (مفهوم دوام الشيء)، إما أنه أحد أفراد فئة متجانسة ذات خصائص معينة (المفهوم بشكل عام)، وتصبح الكلمات في النهاية عبارة عن رموز تشير إلى مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم وهو ما نقصده عندما نتكلم عن «المعنى». فالمعنى والمفهوم أو المحتوى الدلالي شيء واحد (وسوف نعود لذلك في مواضع تالية). وتبدأ عملية تكوين المفاهيم منذ الولادة، منذ أن يبدأ يجذب انتباه الطفل ما يحيط به من مثيرات في البيئة التي يعيش فيها، وما يترتب على حركته من نتائج. وكما يقرر «بياجيه» (Piaget) فإن مفاهيم دراسة الشيء، والزمان، والمكان، والعدد، والنسبية وغيرها إنما تنمو تدريجيا كنتيجة للتغيرات الجوهرية التي تطرأ على الطريقة التي

يدرك بها الطفل العلاقات بين الأفعال والنتائج (انظر 5: ص122- 123).

ويحتل نمو المعنى مركزا محوريا في نظرية «شترن» (stern)، فهو يرى أن الطفل في سن العام والنصف إلى العامين يتمتع بفهم العلاقة بين الرمز والمعنى، وبإدراك الوظيفة الرمزية للغة، وبالوعي بمعنى اللغة، وباكتساب الإرادة، وأخيرا الوعي بوجود قاعدة عامة أو فكرة عامة (50: ص 120). غير أن هذه الوجهة من النظر يعوزها الدليل الأمبير يقي، حيث إن كل الدراسات التي أجريت حول هذه المشكلة لم تأت بنتائج مؤيدة، نظرا لأن ما نعرفه عن عقل الطفل في سن العام والنصف إلى السنتين من العمر لا يسمح بكل هذه العمليات المركبة.

وعلى أي حال، فاز، الارتقاء الدلالي-برغم ما تقدم-هو الجانب الأقل فهما والأكثر غموضا من جوانب اكتساب اللغة، وذلك لأن بروز المكون الدلالي في نمو الطفل له صدى في مناطق متسقة من المعرفة فيما وراء اللغة ذاتها، كما أن التوجيه الذي تقدمه النظرية اللغوية في هذا الصدد ما زال ضئيلا. وبرغم ذلك فإن نظريات الدلالة تعرضت لنوع من النمو النشط في الوقت الراهن (178: ص 1119).

وخلاصة القول، في هذا الجزء الخاص باكتساب اللغة، إن مكونات اللغة، النظام الصوتي، والتركيبي، والدلالي تكتسب وتنمو متآزرة، وليست بشكل متتال كما عرضنا لها، وفصلها عن المستوى الواقعي من الصعب تحقيقه. وإنما التقسيم هنا تقسيم تعسفي بغرض الدراسة فقط.

مراحل ارتقاء اللغة

1 - مرحلة ما قبل الكلام

عندما يأتي الوليد إلى هذا العالم لا تكون أجهزته الإدراكية أو الصوتية قادرة بعد على إصدار الكلام، ولكنها مع ذلك تكون مبرمجة بشكل عام، بحيث تكتسب هذه القدرة بناء على عملية نضج للجهاز العصبي المركزي، تمضي في مراحل متتابعة (5: ص 108).

2- مرحلة إدراك الأصوات وإصدارها

تشمل اللغة كلا من إنتاج الأصوات والقدرة على فهم الكلام. ويشار إلى

هذه الجوانب من اللغة باعتبارها لغة إنتاجية واستقبالية. وقبل أن يكون الطفل قادرا على الكلام يكون قادرا على الانتباه بشكل انتقائي إلى ملامح معينة في الأصوات الكلامية.

فمنذ نهاية الشهر الأول يستطيع الأطفال تمييز الأصوات البشرية من الأصوات الأخرى. وفي نهاية الشهر الثاني يستجيب بشكل مختلف لصوت أمه، ثم للإناث غير المألوفات له. وقد يصدر في وقت مبكر بعض الأصوات محاكيا أنماطا صوتية يصدرها الراشدون من حوله وذلك في أوائل النصف الثاني من السنة الأولى، إلا أن هذه الأصوات لا تكتسب معانيها آلا في مرحلة متأخرة عن ذلك بوقت غير يسير، في أواخر السنة الأولى. وتظل قدرة الطفل على استخدام لغة الراشدين ضئيلة، بينما تزداد قدرته على فهمها حتى منتصف السنة الثانية. وفي النصف الثاني من تلك السنة تنمو قدرته على الكلام بصورة بارزة ومفاجئة، وتأخذ بعد ذلك في النمو المطرد والسريع. وبناء على ذلك فإن الأطفال يظهرون قدرات لغوية خاصة تشمل الانتباه الانتقائي، والتمييز الصوتي، وتقليد جوانب الكلام، وتزامن الحركة مع أنماط الكلام، وإدراك الفونيمات. وقد تم تحديد أربع مراحل لإنتاج الأصوات في العام الأول من العمر وهي:

أ-الصياح الذي يبدأ مع الميلاد.

ب-الأصوات الأخرى التي تشبه الهديل، والتي تبدأ في نهاية الشهر الأول.

جـ-المناغاة التي تبدأ في منتصف العام الأول.

د-الكلام المشكل (patterned) (المنمط) في نهاية العام الأول.

والمراحل السابقة عامة، ومتشابهة عبر مجتمعات لغوية مختلفة.

3- مرحلة الكلمة الواحدة

ينطق الطفل كلمته الأولى بين الشهر العاشر والشهر الثالث عشر. وفي الشهور القليلة التالية تحدث اللغة «في شكل كلمة واحدة». وفي دراسة حديثة للخمسين كلمة الأولى التي أنتجها بعض الأطفال صنف «نلسون» (Nelson) الكلمات إلى ست فئات هي: الأسماء العامة، الأسماء النوعية، كلمات الفعل، الصفات، كلمات شخصية اجتماعية، كلمات وظيفية. ويظهر الأطفال توحدا في مفرداتهم المبكرة، لكن الكلمات المبكرة تظل انتقائية.

ويتعلم الأطفال الكلمات التي تمثل الأشياء التي يمكنهم فعلها والتي تؤدي إلى تغيير أو حركة. وبرغم ذلك فإن الأطفال يستخدمون الكلمات بطريقة مختلفة عن الراشدين. فالأطفال يستخدمون الكلمة بطريقة محددة وفردية. وبالنسبة للطفل فإن تطبيق الكلمات في السياقات المختلفة هو نوع من اختبار الفروض، وهي عملية تستمر مع الطفولة. وهذه العملية تكشف عن نفسها خاصة في السنوات الثلاث الأولى عندما تبدأ عملية ربط الكلمة بالشيء. وقد أوردت «سميث» (Smith) بيانا بمتوسط النمو اللغوي عند 273 طفلا كل ستة أشهر كما يلي:

العمر   عدد الكلمات

من 6 شهور إلى سنة 3

من سنة إلى سنة ونصف السنة 19

من سنة ونصف السنة إلى سنتين 250

من سنتين إلى سنتين ونصف السنة 174

من سنتين ونصف السنة إلى 3 سنوات 450

ويلاحظ أن الطفل يحقق قفزة كبيرة في عدد الكلمات التي ينطقها عند منتصف السنة الثانية، سن سنة ونصف سنة (35: ص 147).

ومن الشائع في هذه المرحلة أن يستخدم الأطفال كلمات مفردة تقوم مقام الجملة مثل: «اشرب» وهي باختصار للجملة «أريد أن أشرب»، أو بالعامية «عايز أشرب».

مرحلة الكلمتين وما بعدها

الخطوة التالية في ارتقاء اللغة هي استخدام كلمتين لا كلمة مفردة. ويصل الأطفال إلى هذه المرحلة في حوالي الشهر الثامن عشر إلى الشهر العشرين. وفي هذه المرحلة تظل اللغة أبسط من لغة الراشدين وأكثر انتقائية برغم أنها تضم الأسماء، والأفعال، والصفات، وكذلك الأدوات والضمائر.. . الخ. ويكون الكلام جديدا وإبداعيا وليس نسخة من لغة الراشدين (153: ص 381). وفي هذه المرحلة فقط يمكننا أن نتعرض لدراسة النمو النشط أو الإيجابي لدى الأطفال. ويكون نمو الجمل ذات الكلمتين بطيئا في البداية ثم يتقدم بسرعة. والمثال الآتي لبعض أشكال حديث

طفل، حيث كان العدد التراكمي لتركيب كلمتين مختلفتين والمسجلة في شهور متتابعة هو14 , 24 , 54 , 89 , 350 , 1400 , 2500 فأكثر. ولا ينتج الطفل مثل هذه المنطوقات عن طريق تجاور غير متآلف للكلمتين، بل إن هذه المنطوقات تضم فئتين من الكلمات: الفئة الأولى صغيرة وتسمى الكلمات المحورية (pivot)، والفئة الثانية فئة واسعة مفتوحة من الكلمات، ومن أمثلة الفئة الأولى «كثيرا أو كتير» فهي تأتي في منطوقات متعددة مثل «أشرب كتير، شاي كتير، فلوس كثير.. . وهكذا. وهذه الكلمات المحورية يمكن أن تكون الكلمة الثانية في الجملة كما في المثال السابق أو تكون الأولى مثل: «فوق السطح، فوق التربيزة، فوق الثلاجة.. . الخ. وكلمة (فوق، ذاتها يمكن أن تعكس فتأتي في الموضوع الثاني مثل: «محمد فوق، والقمر فوق، والقطة فوق.. . وهكذا. وتتسع فئة الكلمات المحورية باضطراد مع ارتقاء الطفل، أما الفئة الثانية في مفتوحة وتشمل كل الكلمات الأخرى في قاموس المفردات باستثناء الكلمات المحورية. والمهم في هذه المرحلة أن الطفل يصبح له نظام لغوي من صنعه هو وليس نسخة مباشرة من نظام الراشدين. ويبدأ الطفل في استخدام وسائل لغوية بطريقته الخاصة ليبتكر منطوقات جديدة، هذه المنطوقات ذات علاقة ما بالكلام الذي سمعه من حوله، ولكنها ليست بالتأكيد مجرد نسخة مصغرة من تلك المنطوقات.

وعلى أي حال فإن الجمل المبكرة ذات الكلمتين تؤدي نوعية من الوظائف في كلام التنقل وهي نفسها الوظائف الرئيسة للغة البشرية (212: ص 42). وتستمر عملية نمو وارتقاء اللغة بعد ذلك وتزداد ثراء وخصوبة، وتنوعا سواء في المعجم (كم المفردات) أو معاني المفردات، أو الجمل التي يمكن صياغتها ليحقق الطفل الإبداعية في اللغة، كما قدمها «تشومسكي».

النظريات المفسرة لاكتساب اللغة

هناك عدة نظريات تعرضت لتفسير كيف يتم اكتساب اللغة بنظمها الثلاثة

الرئيسة. ويمكن إجمال هذه النظريات في ثلاث فئات رئيسة هي:

1- نظريات التعلم والتشريط بأنواعها المختلفة كما لدى «واطسون» و«سكينر»وغيرهما.

2- النظريات العقلية (أو الفطرية أو اللغوية) ويمثلها «لينبرج وتشومسكي» وآخر ون.

3- النظرية المعرفية وترتبط بأعمال«جان بياجيه».

وفيما يلي مناقشة لما قدمته هذه النظريات المختلفة من آراء في اكتساب اللغة. تتناول نظريات التعلم اللغة من خلال مصطلحات التعلم الترابطي (associative learning) وبشكل أضيق مصطلحات الشريط، خصوصا في سياق التعلم اللفظي. والعناصر اللغوية-في بحوث التعلم اللفظي-هي أدوات لدراسة عمليات التعلم. وبالرغم من ذلك فإن نظريات التعلم لم تتناول المواقف اللغوية البسيطة فقط، ولكن أيضا السلوك اللفظي المعقد، وقد قدم «سكينر»-على سبيل المثال-نظرية في اكتساب اللغة اعتمادا على التشريط (232: ص 363). (كما سيأتي فيما بعد).

وفي عام 1924 قدم «واطسون» (J. Watson) نظريته السلوكية التي جعلت علم النفس التجريبي دراسة للسلوك الملاحظ، تقف الملاحظة في مواجهة الآراء العقلية من ناحية والأساليب الاستيطانية من ناحية ثانية، والنظريات المعرفية من ناحية ثالثة. وقد نشر فصلا بعنوان «الكلام والتفكير» ينفي فيه وجود الجانب العقلي، ويعتبر التفكير بمثابة كلام الفرد إلى نفسه. أو هو الكلام ناقص الحركة. وحاول تفسير السلوك اللفظي-كبقية أشكال السلوك-في ضوء تكوين العادات، وتدخل المدعمات المختلفة بين المنبهات والاستجابات لأحداث التشريط (108 : ص 690). من هنا كانت اللغة-من زاوية النظريات السلوكية-استجابات يصدرها الكائن ردا على منبهات، تأخذ شكل السلوك الخاضع للملاحظة المباشرة (وهي في حقيقة الأمر تتعامل مع الكلام لا مع اللغة). والكلمات تستخدم كمنبهات واستجابات أيضا، تخضع للتشريط بالاستعانة بالتدعيم. وقد أوضح بعض التجارب أن الاستجابة اللفظية عندما تدعم تميل إلى الحدوث المتكرر شأنها شأن بقية الاستجابات (153 : ص 364). ويرى بعض الباحثين أن إنتاج وفهم اللغة من العمليات التي يمكن أن تنطبق عليها قوانين التشريط (139 : ص 49).

وإذا كانت الدراسات السلوكية للسلوك اللغوي قد بدأت بنظرية التعلم ذات المرحلة الواحدة (منبه-استجابة) فإن محاولات تفسير الخصائص الدلالية في إطار نظريات التعلم تجاوزت نموذج المرحلة الواحدة إلى نماذج

أخرى كالنماذج الوسيطية (كما عند «هل»)، والتي ترى أن هناك أحداثا وسيطة غير ملاحظة متضمنة في ارتقاء وبناء المعنى (67: ص 459)، ولعل ظهورها كان رد فعل لعدم كفاية نظريات التشريط الكلاسيكية لتفسير كل أنواع التعلم بالنسبة للسلوك اللفظي.

وقد قدم «سكينر» (Skinner) وجهة نظر مفصلة لاكتساب اللغة (انظر. 211)، وهو يرى أن اللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة، وتنطفئ إذا لم تقدم المكأفاة، وفي حالة استخدام اللغة فإن المكافأة قد تكون أحد احتمالات عديدة، مثل التأييد الاجتماعي أو التقبل من الوالدين أو الآخرين للطفل عندما يقدم منطوقات معينة، خصوصا في المراحل المبكرة من الارتقاء. ويميز «سكينر» بين ثلاث طرائق يتم بها تشجيع تكرار استجابات الكلام: الأولى قد يستخدم الطفل استجابات ترددية (echoic) حيث يحاكي صوتا يقوم به آخرون يظهرون التأييد فورا. وتحتاج هذه الأصوات لأن تتم في حضور شئ قد ترتبط به، والثانية تتمثل في نوع من الطلب حيث تبدأ كصوت عشوائي وتنتهي بارتباط هذا الصوت بمعنى لدى الآخرين. والثالثة تظهر فيها الاستجابة المتقنة ويتم القيام بإحدى الاستجابات اللفظية عن طريق المحاكاة عادة في حضور الشيء (90: ص 165). وتتضمن مبادئ التشريط الفعال (operant conditioning) حقيقة أن قواعد البناء تكتسب بواسطة التشكيل المتسلسل البسيط الذي تتكون عن طريقه الجملة، فكل كلمة تحدد الكلمة التالية، وهو ما يعرف في اللغة الإنجليزية بنموذج الاحتمال من اليسار إلى اليمين (أومن اليمين إلى اليسار في اللغة العربية) (153: ص 39). آلا أن «لاشلي» (K. Lashley) يشي إلى أنه لا يوجد نظام محدد للكلمات تسير عليه، في تعتمد على ما يقال، والكلمة يمكن أن يتبعها عدة كلمات وليست كلمة واحدة، كما لاحظ أن استدعاء الكلمات لكلمات أخرى لا يفسر فهم الكلام أكثر من تفسير إنتاجه. وهناك ظاهرة متكررة في اللغة، وهي أن اختيار أو فهم الكلمات المبكرة في الجملة تحدده الكلمات التي تأتي متأخرة في الجملة، وهي ظاهرة لا وجود لها في التشكيل المتسلسل (122: ص 9).

وعلى أي حال فإن ما قدمه «سكينر» لا يجوز قبولا لدى كل علماء

النفس المعنيين، لأن الاستجابات اللفظية سرعان ما تأخذ معنى يوضحه مدى استخدامها أوسع كثيرا مما يفسره التشريط الفعال، كما أن هناك كثيرا من الكلمات التي لا تسمي أشياء (أي لا تشير إلى مسميات). يضاف إلى هذا أن عددا هائلا من مفردات الطفل يتراكم في فترة قصيرة نسبيا (90: ص 166).

وتأثرا بالمنحى السلوكي في علم النفس، والذي كان سائدا في الولايات المتحدة الأمريكية، نشأ في الدراسات اللغوية تيار يسمى المدرسة السلوكية على يد «بلومفيلد» والذي تأثر بآراء ويس (A.Weiss). وقد فسر السلوك اللغوي تفسيرا آليا اعتمادا على مصطلحات المنبه والاستجابة، ويرى أنه يمكن التنبؤ بالكلام على أساس المواقف التي يحدث فيها مستقلا عن كل العوامل الداخلية ويضعه في مقابل المناحي العقلية (108: ص31)، وقد وصف «بلومفيلد» تتابعات المنبه-الاستجابة المشتملة في عملية الكلام على شكل تخطيط يشمل كائنين في حالة مواجهة، يمثل أساس عملية التواصل، ويتيح فرصة التعرف على وظيفتي إنتاج الكلام والاستجابة له (139: ص 49). ويؤخذ على هذا النموذج أنه يمكن أن يمضي على نحو دائري مغلق لندخل فيما يسمى الاستدلال الزائف، ولا يمكننا تفسير الاستجابات التي لا يسبقها منبهات ملحوظة إذا قصرنا بقولة التنبيه على البيئة الخارجية المحيطة بالفرد.

تعرضت نظريات التعلم في وصف سلوك اللغة لهجوم من مؤيدي المنحى الثاني، وهو منحى «الدراسات النفسية اللغوية». وقد أشاروا إلى أن تحليل نظريات التعلم لمعاني الكلمات في ضوء الترابط بين كلمة وشئ أو بين كلمة وكلمة، أو بين كلمة ومشاعر تثيرها، يفشل في قياس التعقيد الكامل للظاهرة. وقد يكون ذلك أكثر وضوحا لو أننا التفتنا إلى معاني الجمل أكثر من النظر إلى معاني الكلمات. «فتشومسكى وميللر»-على سبيل المثال-يرون أن معنى الجملة ليس ببساطة مجموع معاني الكلمات المفردة التي تؤلف هذه الجملة، وعلى الرغم من أن معاني الكلمات المفردة قد تكتسب من خلال نوع عمليات التعلم ذاتها التي نتعلم وفقا لها معاني الكلمات المفردة. وحيث إن عدد الجمل التي يمكن أن تنتج غير محدود، فليس هناك زمن كاف لأي فرد أن يكتسب معاني كل الجمل التي يتعرّض لها على أساس التعلم التمييزي،

فمعاني الكلمات تتأثر بالجمل التي تحدث فيها (232: ص 389).

وكما أشار «بوستال و كاتز» (Postal & Katz)(1964) فإن البناء السطحي هو الوحيد الذي يمكن ملاحظته وتفسيره عن طريق المنبهات والاستجابات، غير أن المنبهات والاستجابات لا تكفي لتفسير كيفية فهمنا لمعنى الجمل، لأن عدد الملامح التي يعتمد عليها المعنى لا توجد في البناء السطحي وليس لها تمثيل صوتي. ويعترف المنظرون السلوكيون بأن المشكلات المرتبطة بالمعنى لا يمكن تناولها بكفاءة في إطار نظريات المنبه والاستجابة (181: ص 675).

وبرغم التسليم بأن للتدعيم دورا في اكتساب اللغة إلا أن هذا الدور يظل محدودا وقاصرا لعدة أسباب:

1- الكلام ليس دائما لطلب ماء أو طعام، فكيف يتم اكتساب الملفوظات التي لا تتلقى تدعيما ؟

2- هناك كلمات عديدة وجمل تشير إلى حالات خاصة في الذهن أكثر منها إلى أشياء أو أحداث في العالم الخارجي. فكيف يتم تدعيمها اجتماعيا عندما يكون الحكم بصوابها صعبا على الراشدين الذين لا يعرفون ما يدور في عقول الأطفال ؟

3- لو أن الكلام يتم تعلمه بواسطة عملية انتقائية، فكيف نفسر الحدوث في الكلام الناضج للتراكيب اللغوية الجديدة التي لم تحدث لا في التلفظ العشوائي، ولا في تقليد أي نموذج آخر ؟ (ولذلك تبدو مصطلحات الثواب والعقاب-في نظر البعض-أساليب غير فعالة في تفسير اكتساب اللغة باستثناء المراحل المبكرة جدا) (139: ص 62 ؛ 154: ص 89).

وقد نشأ، على يد «تشومسكى» اتجاه آخر يسمى «الاتجاه العقلي» لمواجهة الاتجاه السلوكي (انظر أيضا: 91)، ويرى أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك الفعلي. فكل أداء كلامي يخفي وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة. وتعتبر اللغة-في ظل المبدأ العقلي-تنظيما عقليا فريدا من نوعه تستمد حقيقتها من حيث إنها أداة للتعبير و التفكير (227: ص 62). من هنا فإن «تشومسكى» لا يتبنى وجهة النظر الآلية التي تنظر إلى الإنسان على أنه يشبه الحاسب الآلي الذي تتم تغذيته بكلمات (مدخلات)، ويعاد إنتاجها (مخرجات) بالترتيب المطلوب على أساس برامج ملائمة تختزن لديه في

طفولته، لأن العملية العقلية شديدة التعقيد، وحتى الحاسب الآلي لا يمكنه التلاؤم مع بعض إمكانات الإنسان في استخدام لغته. ويستطيع الطفل، من خلال إتقانه للقواعد التي تحكم بناء لغته، أن يظهر نوعا من الإبداع في استخدام اللغة وفهم تلفظات الآخرين حتى وإن كانت جديدة عليه. إن اللغة مهارة مفتوحة النهايات، وكل من يستطيع استخدامها يمكنه إنتاج وفهم جمل لم يسبق له استخدامها أو سماعها، وبالتالي فإن نظريات المنبه والاستجابة في رأي «تشومسكى» لا تكفي لتفسير إمكانات الطفل في استخدام اللغة أو فهمها. وأكثر من هذا فمن المسلم به أن لدى الأطفال استعدادا لمهارة لغوية فطرية تسمى جهاز اكتساب اللغة، وهو ميكانيزم افتراضي داخلي يمكن الأطفال من السيطرة على الإشارات القادمة وإعطائها معنى وإنتاج استجابة، وتقدم قواعد اللغة إلى الأطفال فيما يبدو بطريقة طبيعية حتى إذا كانوا ينتمون لمستويات شديدة الاختلاف من الذكاء والبيئة الثقافية، وتطاع القواعد في حدود معينة دون أن يظهر ما يدل على فهمها. ويؤيد «تشومسكى» النظرة القائلة إن الإنسان فريد فيما لديه من استعدادات لغوية (90: ص 166- 167).

وقد وضع «ميللر» عدة نقاط توضح أن المنحى التشريطي البسيط لا يمكن من إيجاد تفسير كاف للسلوك اللغوي وهي:

1- ليست كل الملامح الفيزيقية أو المادية للكلام ملائمة لدراسة اللغة، لأن بعض الملامح الهامة ليس لها تمثيل مادي.

2- المعنى لا يمكن تحديده منفردا في ضوء المرجع، فهناك كلمات يعرفها كل متكلم إلا أنه لا يجد لها مرجعا في العالم الخارجي.

3- معنى الجملة لا يمكن اشتقاقه من مجرد جمع معاني الكلمات المفردة.

4- التراكيب هي التي تحكم تكوين معاني الكلمات في الجملة، وبالتالي فإن مجرد تغيير أوضاع الكلمات في الجملة يتبعه تغير في المعاني.

5- اللغة لها إمكانات غير محدودة، من حيث عدد الجمل الممكنة، وبالتالي فإن أي نظرية لغوية أو سيكولوجية ينبغي أن تكون قادرة على تناول الطبيعة المتصلة والإمكانية غير المحدودة للغة لكي تعكس كفاءة المتكلم-المستمع.

6- ينبغي أن نميز بين القيود التي ترجع-في استخدام اللغة-إلى حدود البناء الشكلي وتلك التي ترجع إلى حدود القدرات الإدراكية والمعرفية

للمستمعين (67: ص 459).

ويرى بعض علماء النفس مثل «سوبس» (supps:، وأسجود، و ماك كوركاديل (Mac Corquadale) أن «تشومسكى» وغيره ممن انتقدوا نظريات التعلم قد أساءوا تفسير مبادئ التشريط الفعال والمناحي الأخرى في التعلّم (153: ص 379).

ومن النظريات العقلية التي تعرضت للارتقاء اللغوي نظرية «وليم شترن» فهو يميز بين ثلاثة أصول للكلام: الميل التعبيري، والميل الاجتماعي، والميل القصدي، وبينما يكمن الأصلان الأولان وراء ما يلاحظ من مبادئ الاتصال لدى الحيوان، فإن الأصل الثالث يميز الإنسان على وجه الخصوص. ويحدد «شترن» القصدية (intentionality) في هذا الصدد على أنها توجيه نحو مضمون أو معنى معين. فالإنسان في مرحلة معينة من مراحل نموه النفسي- كما يقرر «شترن»-يكتسب القدرة على أن يعني شيئا من الأشياء عند تلفظه لأصوات معينة، وعلى أن يشير إلى شئ موضوع من الأشياء. وتمثل هذه الأفعال القصدية أفعالا للتفكير، وبالتالي فإن ظهورها يشير إلى تعقيل (intellectualization)، و توضيع (objectification) الكلام. ويجيب «شترن» على سؤال: كيف يكتسب الطفل الكلام؟ بقوله: من الميل القصدي أي الميل نحوا لمعنى. ولذلك يركز على الاكتشاف الذي يحققه الطفل فيما بين عمر العام والنصف والعامين (50: ص 120). ونظرية «شترن» لا تخلو من تناقضات، ومبالغات في القصور الخاص بارتقاء الكلام، وهي عرضة لانتقادات كثيرة لا مجال للخوض فيها هنا.

أما النظريات المعرفية، فإن جوهرها هو ارتقاء الكفاءة اللغوية كنتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته، وبالرغم من أن أنصار «بياجيه» لا يدعون أن النظرية المعرفية في الارتقاء يمكن اعتبارها أيضا نظرية صريحة في تفسير النمو اللغوي إلا أنها مع ذلك تتضمن المفاهيم والعلاقات الوظيفية الأساسية ألي تسمح لها بالقيام بالدور التفسيري في هذا المجال أيضا.

والنظرية المعرفية، لان كانت تعارض فكرة «تشومسكى» في وجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة إلا أنها في الوقت نفسه لا تتفق مع نظرية التعلم في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل في سياقات موقفة. فاكتساب اللغة في رأي

«بياجيه» ليس عملية تشريطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية حقا. إن اكتساب التسمية المبكرة للأشياء والأفعال قد تكون نتيجة التقليد والتدعيم، ولكن «بياجيه» يفرق ما بين الكفاءة والأداء (وهو أحد محاور نظرية «تشومسكى»). فالأداء في صورة «التركيبات» التي لم تستقر بعد في حصيلة الطفل اللغوية، وقبل أن تكون قد وقعت نهائيا تحت سيطرته التامة، يمكن أن تنشأ نتيجة التقليد. إلا أن الكفاءة لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية تبدأ أولية، ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية. فشأن اللغة في ذلك شأن أي سلوك آخر يكتسبه الطفل تبعا لنظرية «بياجيه» المعرفية. ولكن عندما يتحدث «بياجيه» عن تنظيمات داخلية فإنه لا يعني في الوقت نفسه ما يقصده «تشومسكى» من وجود نماذج للتركيب اللغوي، أو القواعد اللغوية، بقدر ما يعني وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلا ل تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى، وهي المرحلة الحسية الحركية. (5: ص 117- 118).

نظرة تكاملية لتفسير اكتساب اللغة

والملاحظ من عرضنا السابق أن النظريات السابقة تقف في مواجهة بعضها عند تفسير اكتساب اللغة، وقد بنى أصحاب كل نظرية وجهة نظرهم على انتقاداتهم لأصحاب النظريات الأخرى، وذلك لاتخاذهم موقفا تنافسيا.

والأفضل لتحقيق فهم أفضل لتفسير هذا السلوك المعقد (اكتساب واستخدام اللغة) هو أن تقف هذه المناحي التفسيرية موقفا تكامليا. لأنه لم يثبت إلى الآن أن منحى واحدا نجح بمفرده في تفسير هذا السلوك دون أن يعاني من بعض نقاط الضعف والقصور. فلكي نتكلم ونكتسب اللغة ونتقنها لابد من استعداد عصبي ولادي يعمل كأساس تبنى عليه هذه المهارة، حيث إن كل أطفال العالم يتكلمون لغة في مراحل متشابهة، متتابعة، وحدوث إصابة في أي من هذه المراحل يؤثر تأثيرا سلبيا في كفاءة اكتساب اللغة. كما أنه من الملاحظات التي انتهى إليها بعض الدراسات أنه إذا أصيب طفل بعطب مخي في مراكز الكلام في الصغر أمكنه تعويض ذلك، بينما يقل ذلك الاحتمال إذا ما حدثت الإصابة في الكبر. ومن ناحية أخرى فإنه لا يمكن إنكار دور البيئة وما تقدمه للطفل من تنبيهات مختلفة خلال

اكتساب اللغة. ومن المتوقع أنه إذا تجاوز الطفل المراحل الأولى لاكتساب اللغة دون وجود تنبيهات اجتماعية كلامية أو نماذج يمكن محاكاتها، أو كانت البيئة التي يعيش فيها فقيرة من الناحية اللغوية، فإنه سيصاب بنقص ما في هذه الوظيفة المهمة. وتجود الحياة الواقعية، وما سجله الباحثون في التراث بنماذج تدعم وجهة النظر التكاملية التي ينبغي أن تسود عند تفسير اكتساب اللغة.

6 دراسة المعنى

لا يقتصر الدرس الدلالي على دراسة المفردات وتحليل المعنى المعجمي الذي يدرس معاني الكلمات المفردة المفرد بل يهتم بالمعنى التركيبي الذي يدرس معاني التراكيب وهو اتجاه «كاتز و فودر» (J. Katz& A . Fodor) في أوائل السبعينات، وقد شاركت المدرسة الإنجليزية في ذلك، فاعتمدت على المنهج السياقي لدراسة معاني الكلمات (41: ص 35).

وعلم الدلالة (semantics) أو علم المعنى هو ذلك الفرع من فروع علم اللغة الذي يتناول نظرية المعنى، أو العلم الذي يدرس الشروط الواجب توافرها في الرمز حتى يكون قادرا على حمل المعنى (45: ص11). وينظر البعض إلى التحليل الدلالي على أنه يغطي فرعين: أحدهما يهتم ببيان معاني المفردات، وذلك حين تعمل الوحدات اللغوية كرموز لأشياء خارج الدائرة اللغوية وقد أطلق عليها البعض اسم المعاني المعجمية، والثاني يهتم ببيان معاني الجمل والعبارات أو العلاقات بين الوحدات اللغوية مثل المورفيمات، والكلمات، وذلك حين تقوم العناصر اللغوية بدور الرموز لعلاقات بين عناصر لغوية أخرى. وقد سقاها البعض المعاني النحوية (45: ص 6-7).

والمعنى واحد من أكثر المصطلحات الغامضة

والمثيرة للجدل في نظرية اللغة. فالمعنى اللغوي يسمح لنا بتقدير القيم الحقيقية للجمل، وتقديم صياغات جديدة (ألفاظ جديدة مع الحفاظ على المعنى)، وأن نتعرف على الجمل الشاذة، ونفهم الأشكال اللغوية الغامضة والمجازية (212: من 69).

ويعتبر توصيل المعنى هو الهدف الرئيس للغة، فالناس يتحدثون لكي يعبروا عن معنى أفكارهم، ويستمعون لكي يكتشفوا معنى ما يقوله الآخرون. ودون المعنى لا تكون هناك لغة (96. ص 408). وقد حاول علماء الدلالة على مر العصور وضع مجموعة من المعايير كحد أدنى لما يمكن أن تفعله نظرية المعنى، وطبقا لما ذكره «بايرويش» (M.Bierwisch) (1970) هناك خمس زوايا يمكن تناول المعنى من خلالها وهي: اللامعنى أو الشذوذ (anomaly)، والتناقض الذاتي (self contradiction)، والغموض (ambiguity)، والترادف (synonymy)، والتقابل (entailment). وبالنسبة لعلماء نفس اللغة تحدد نظرية المعنى كيف توظف المعاني في عمليات الفهم والإنتاج، وتربط معاني الكلمات بأشياء أخرى يعرفها الناس، وتحدد كيف تنتظم معاني الكلمات في الذاكرة. وبرغم الدور الواضح الذي يلعبه المعنى في الفهم والإنتاج فإن هذا الدور كان مهملا بدرجة كبيرة في علم نفس اللغة. وربما يرجع ذلك إلى صعوبة الدراسة التجريبية للمعنى، أو لعدم وجود إطار نظري واضح ومستقر حول المعنى يتيح الخروج بدلالات من نتائج الدراسات التجريبية (96: ص 409 , 450).

١ - تعريف المعنى:

وضع «ريتشاردز و أوجدين» (L.Richards & C. Ogden) في كتابهما «معنى المعنى» (The Meaning of Meaning) (1923)حوالي ستة عشر تعريفا للمعنى، ذكرا أنها تمثل فقط أشهر هذه التعريفات [3].

ويتوقف «ابن فارس» في تحديده لمعاني ألفاظ العبارات عند ثلاثة مستويات وهي:

أ-المعنى. وهو مشتق من عنيت بالكلام كذا، أي قصدت وعمدت فتكون الدلالة الأولى للمعنى هي القصد.

ب-التفسير: أي التفصيل من أجل شرح لإظهار «ما سُتر وخفي».

جـ-التأويل: وهو آخر الأمر وعاقبته [6].

ويرى الجرجاني أن المعاني هي الصور الذهنية التي توضع لها ألفاظ مناظرة. وينبغي أن نلاحظ أن مفهوم المعنى أعم وأشمل من مفهوم الدلالة ما دام المعنى يمكن أن يكون للفظ كما يمكن أن يكون للعبارة أو للجملة، ولا يكون مقصورا بالضرورة على الألفاظ وحدها[4]. ونظرا لصعوبة تعريف المعنى يمكن تعريفه من خلال ذكر أنواعه.

2- أنواع المعنى

أ-المعنى الأساسي أو الأولي أو المركزي ويسمى أحيانا المعنى التصوري أو المفهومي (:(conceptual وهذا المعنى هو العامل الرئيس للاتصال اللغوي والممثل الحقيقي للوظيفة الأساسية للغة وهي التفاهم ونقل الأفكار، وقد عرف «نيدا» (Nida) هذا النوع من المعنى بأنه المعنى المتصل بالوحدة المعجمية حينما ترد منفردة (أي المعنى الدلالي) (conotative).

ب-المعنى الإضافي أو العرضي أو الثانوي: وهو المعنى الذي يملكه اللفظ عن طريق ما يشير إليه، إلى جانب معناه التصوري الخالص (أي المعنى الإشاري) (denotative).

جـ-المعنى الأسلوبي: وهو ذلك النوع من المعنى الذي تحمله قطعة من اللغة بالنسبة للظروف الاجتماعية لمستعملها والمنطقة الجغرافية التي ينتمي إليها، كما أنه يكشف عن مستويات أخرى مثل: التخصص، ودرجة العلاقة بين المتكلم والمستمع، ورتبة اللغة المستخدمة ونوعها، والوسيلة التي ينقل بها.

د-المعنى النفسي: ويشير إلى ما يتضمنه اللفظ من دلالات عند الفرد. فهو يدل على معنى فردي ذاتي، وبالتالي يعتبر معنى مفيدا بالنسبة لمتحدث واحد فقط ولا يتميز بالعمومية ولا التداول بين الأفراد جميعا.

هـ-المعنى الإيحائي: وهو ذلك النوع من المعنى الذي يتعلق بكلمات ذات مقدرة خاصة على الإيحاء كالاستخدامات المجازية (45: ص 36- 39). وتعتبر معظم المفردات المعجمية-في، نظر البعض-أشكالا مجازية ميتة، كانت حية ومستعملة في وقت ما، وتقع أصول التعبير الدلالي أساسا في المجاز. وقد وضع «جريس» (P.Grice) (1975) عدة اختبارات يمكن على

أساسها التمييز بين المعنى المجازي والمعنى الاصطلاحي أو الاتفاقي، لكنها تعرضت لانتقادات شديدة (198: ص 51). ويهتم علماء النفس بالميكانيزمات التي يتم عن طريقها نقل المعلومات والمعاني سواء كانت هذه المعاني حرفية أو مجازية، ويرون أن التمييز بين اللغة الحرفية والمجازية نادرا ما ينعكس في شكل تغير في العمليات السيكولوجية المتضمنة في عمل هذه اللغة (195: ص 81). وقد افترض «كلارك ولوسي»(Clark& Lucy) نموذجا ذا ثلاث مراحل لفهم المعاني غير المباشرة. في المرحلة الأولى يقوم الفرد بتحديد المعنى الحرفي للكلام عن طريق تركيب بسيط لمعاني المفردات، وفي الثانية يقارن المعنى الحرفي المحدد بقواعد السياق ليقرر هل المعنى الذي فهمه هو المعنى المقصود أم لا، وفي المرحلة الثالثة إذا وجد أن المعنى الحرفي بدا غير ملائم يلجأ إلى تطبيق قواعد إضافية لتحديد المعنى غير المباشر أو المقصود نقله (195: ص 82).

وإلى جانب التقسيم السابق للمعنى، وهو تقسيم ذو صبغة لغوية، هناك تقسيم آخر قدمه علماء النفس المعنيون، يتداخل مع التقسيم السابق وإن بدا مختلفا لاتخاذه أسماء مختلفة إلى حد ما. وفيما يلي أنواع المعنى طبقا لهذا التصنيف:

- **المعنى الخارجي**(extensional):

وهو يشير إلى الشيء الذي تمثله الكلمة. فإذا سئلنا عن معنى كلمة «تفاحة» مثلا-فيمكننا الإجابة بالإشارة إلى ذلك الجسم الأحمر أو الفاكهة التي يطلق عليها «تفاح»، أي يكون نموذج الجسم ذاته موجودا أثناء الإشارة. وهي الطريقة التي يتعلم بها الأطفال والبشر عموما الأسماء الجديدة (لكن عيب هذا النوع من المعنى أن الأشياء التي نتعامل معها لا تكون موجودة أمامنا دائما).

- **المعنى المفهومي** (intensional):

إن معنى كلمة تفاحة لير قاصرا على المرجع الخارجي، أو ما تشير إليه الكلمة، بل يمكن تحديده بوصف وتعريف التفاحة بكلمات أخرى «التفاحة» فاكهة يميل لونها إلى الاحمرار ذات شكل شبه مستدير، حلوة الطعم.. .

الخ. وهذه الأوصاف تمكن الشخص من تحديد التفاحة من بين أشياء أخرى حتى إذا كان لم يسبق له رؤيتها من قبل، لأن بعض الكلمات المستخدمة في هذا التعريف لها معان خارجية. وتمتلئ القواميس بالمعاني المفهومية. غير أن هناك كلمات لها أكثر من معنى، وهي الكلمات التي تشير إلى السلوك والمجردات بصفة عامة.

- **المعنى الترابطي** (associative):

تنعكس معاني الكلمات من خلال ارتباطها بكلمات أخرى. فإذا نظرنا إلى اختبار تداعي الكلمات نجد أن الشخص يستجيب للكلمة الأولى التي تطرأ على ذهنه بمجرد سماعه أو رؤيته كلمة مقدمة له كمنبه. كأن نطلب من المفحوصين ذكر الكلمة الأولى التي ترد على أذهانهم عند سماعهم أو قراءتهم لكلمة «أم» (mother). وبالطبع ستكون الكلمة المذكورة هي أكثر الكلمات ارتباطا بالأم، على الأقل، لحظة الاستجابة.

– **المعنى الدلالي (الإيحائي):**

بالإضافة إلى إشارة الكلمات المفقودة إلى أحداث أو أشياء معينة، فإنها توحي بمعايير أخرى. فكلمة «خطر» توحي بأن هناك شيئا سيئا يتوقع حدوثه، بينما توحي كلمة «مطعم»، أو«حفل» بأن هناك أشياء سارة، وهو ما يقيسه المميز الدلالي (كما سيأتي).

– **المعنى السياقي** (contextual):

تتشكل معاني الكلمات بواسطة السياق الذي ترد فيه. فعلى سبيل المثال، ما هي الاستجابة التي تثيرها كلمة مربع ؟ بالطبع قد تختلف الاستجابة من قارئ لقارئ أومن مستمع لمستمع. غير أن الكلمة نفسها قد تثير معنى مشتركا وشائعا محددا عندما ترد في جمل تشجع أو تستثير معنى محددا مثل: المنضدة مربعة الشكل. وبالعكس فإن كلمة معينة قد تثير استجابات مختلفة عندما توضع في سياقات تشجع اختلاف المعاني مثل: اشتريت ساعة جديدة، أو دولة الباطل ساعة ودولة الحق إلى قيام الساعة.

ويتأثر المعنى السياقي بما نسميه «الإسهاب أو الإطناب أو الفائض»

(redundancy). فمن المعروف أن بعض الكلمات تستخدم بتكرار أكثر من غيرها. فالطالب الذي يستمع إلى المحاضرات، ويشارك في المناقشات أو المحادثات قد يستمع إلى مائة ألف كلمة في اليوم الواحد. وليست كل هذه الكلمات مختلفة تماما، فمن بين كل عشر كلمات تتكرر واحدة تقريبا. والتفاوت في مدى استعمال الكلمات يتوقف على ما تؤذيه من معان. وبرغم أن الإسهاب قد يسبب قدرا من التشتيت، ويزيد من المجهود المطلوب لتوصيل المعاني إلا أنه في أحيان كثيرة ييسر الفهم عن طريق تقديم هاديات إضافية لتحديد الكلمات.

- **المعنى الشرطي** (conditioned):

يمكن توظيف الجمل في تحويل المعنى من مجموعة من الكلمات إلى مجموعة أخرى. فلو قلنا: «سمير لص» فإن الانطباعات السيئة (السلبية) عن كلمة لص ستلصق بالشخص المدعو «سمير». وفي هذه الحالة فإن كلمة «لص» تعمل كمنبه غير شرطي يستثير فينا استجابات سلبية، بينما اسم «سمير» يمثل منبها شرطيا مثل استجابة اللعاب عندما تتحول من الطعام (المنبه غير الشرطي) إلى الجرس (المنبه الشرطي)، كما ظهر من تجارب «بافلوف» (Pavlov). والدليل عل ذلك مستمد من التحليل الذي يظهر أن المقاطع عديمة المعنى «الصماء» يمكن أن تكتسب معف إذا اقترنت مع بكلمات «جيد» «أو سيئ».

- **المعنى التركيبي (البنائي)** (syntactical):

رغم أن البعض يرى أن علم التراكيب-ذلك الفرع من النحو الذي يتعامل مع تنظيم الكلمات في تتابعات مقبولة-يعف بالشكل فقط، فإن معنى الجمل يتحدد من خلال تتابع الكلمات في نظام متآلف (نحوي). فتذكر قطعة من النثر يمكن أن يتأثر بطريقة بناء الجمل وتقسيمها، وبالتالي فإن التراكيب تقوم بدور كبير في تحديد المعنى. (153 :ص 371- 378).

3- نظريات المعنى:

عند إنتاج رسالة لغوية يتم اختيار بعض المكونات الدلالية، والتي تملي

بدورها اختيار الفئات النحوية والمعجمية المناسبة لترميز المكونات الدلالية، وعلى هذا فإن الدلالة هي المستوى اللغوي الدينامي، وفئاته هي المدخلات (أفكار في الذهن)، ، ومخرجاته خيوط من التتابعات الصوتية ذات معنى ينظمها النحو والمعجم (137: ص 132).

وهناك عدد من النظريات التي تشارك المعنى نذكر منها:

أ-النظريات العقلية:

ترى هذه النظريات أن دلالات ألفاظ اللغة تحدث من خلال ارتباط بين فئتين من الأحداث: مادية وغير مادية. وحيث إن المعاني هي أصوات عقلية، وحيث إن المنبهات التي تمثل الأشياء والعلامات هي أحداث فيزيقية فإن أي نظرية مرضية للمعنى ينبغي أن تحدد العلاقات بين هذه المستويات. وتعتبر الفكرة جوهر عملية المعنى في النظريات العقلية. إنها الحدث العقلي الذي يربط أو يصل الأحداث المادية المختلفة برموزها، ولعل العلاقة بين الرمز والمرجع (reference) (الشيء المشار إليه) ليست مباشرة، وإنما تستنتج من خلال التفكير العقلي أو التأويل.

ويقدم «جونسون-ليرد» مناقشة مستفيضة لعدد من النماذج التي تبحث في كيفية تمثيل المعنى عقليا، ومنها نموذج الترابطات (أو التداعيات)، ومنها أيضا الشبكة الدلالية التي اعتمدت في جزء منها على الحاسب الآلي. ومسلمات المعنى التي قدمها (فودر) (Fodor) وزملاؤه. والنماذج الأصلية وافتراضات البواقى التي ارتبطت بالفيلسوف «ويتجنشتين» (W ittgenstei ,)وكذلك الإسهامات التي قدمها علم الدلالة الصوري (الشكلي). (لمزيد من التفصيل انظر«22»).

ب-النظريات الشرطية (السلوكية):

تعتبر هذه النظريات هي المقابل للنظريات العقلية، وتقوم على تطبيق مبادئ التشريط البافلوفي بواسطة السلوكيين الأوائل، وقد أدى ذلك إلى نظرية تقول: إن الرموز تحقق معانيها بواسطة تشريطها للاستجابات نفسها التي تصدر كاستجابة للأشياء ذاتها (كما سبق أن رأينا عند الحديث عن المعنى الشرطي). ويؤخذ عليها أن الرموز أو العلامات لا تستثير الاستجابات

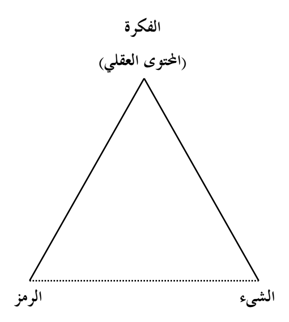
الصريحة نفسها التي تستثيرها الأشياء ذاتها. (فسماع كلمة نار لا يؤدي إلى الاستجابات نفسها التي تؤدي إليها رؤية النار ذاتها (184: ص7).

ج- النظرية الإشارية:

ترى النظرية الإشارية أن معنى الكلمة هو إشارتها إلى شئ غير نفسها. وينقسم أصحابها إلى فريقين: فريق يرى أن معنى كلمة هو ما تشير إليه أتليه وفريق يرى أن معناها هو العلاقة التي تربط بين التعبير وما يشير أتليه، ويستدلون على ذلك بأن المشار إليه ليس دائما شيئا محسوسا قابلا للملاحظة. فقد يكون وصفا كيفيا (أزرق) أو حدثا، أو فكرة مجردة. ويحدد «ريتشاردز وأوجدين»المعنى على أساس العلاقة الثلاثية التي تجمع بين مكوناته وهي:

- الرمز اللغوي: وهو عبارة عن الكلمة المنطوقة المكونة من مجموعة معينة من الأصوات(مثل ت ف ا ح هـ).
- الفكرة: أو المحتوى العقلي الذي يوجد ي ذهن المستمع حين يسمع الكلمة المعنية (الرمز أو الصورة العقلية للتفاحة).
- الشيء نفسه أو المقصود بالإشارة (التفاحة ذاتها).

ويوضح الشكل التالي هذه العلاقة الثلاثية:



ويتبين من المثلث أنه ليس هناك طريق مقيد بين الكلمات والأشياء التي تدل عليها، أي أن العلاقة بين الشيء والرمز ليست مباشرة أو مستقيمة، وإنما هي علاقة اتفاقية أو اصطلاحية، ولذلك تم تمثيلها بالخط المتقطع.

وما يؤخذ على هذه النظرية هو تركيزها على كلمات المضمون، أو

بالأحرى الأسماء والكلمات ذات المرجع الخارجي فقط [3].

د- النظرية التصورية:

المعنى في هذه الحالة هو الصورة الذهنية (image) التي تثيرها الكلمة. ومشكلة هذه النظرية أن الصور الذهنية، أو الصور العقلية، خاصة وليست عامة، وبالتالي فإن عدة منبهات قد تثير الصورة نفسها حتى لو لم تكن مترادفة.

كذلك فإن الكلمة نفسها لا يشترط أن تعني الشيء نفسه في المواقف المختلفة. وعلى الرغم من أن الكلمات غالبا ما تستثير صورا ذهنية إلا أن هذه الصور ليست في حد ذاتها هي المعنى، وإنما هي شئ يبنى على أساس المعنى (96: ص 409).

د- النظرية السياقية (الأفقية):

وتعزى إلى «فيرث»، ويرى أن الوحدات الدلالية تقع مجاورة لوحدات أخرى، وأن معاني هذه الوحدات لا يمكن وصفها أو تحديدها إلا بملاحظة الوحدات الأخرى التي تجاورها. ولأن أصحاب هذه النظرية يركزون على السياقات اللغوية التي ترد فيها الكلمة، وعلى أهمية البحث عن ارتباطات الكلمة بالكلمات الأخرى فقد نفوا أن يكون الطريق إلى معنى الكلمة هو رؤية المشار إليه أو وصفه أو تعريفه.

و- نظرية المجالات الدلالية (الرأسية):

المجال الدلالي أو المجال المعجمي هو مجموعة من الكلمات التي ترتبط دلالاتها، وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها. وتقول هذه النظرية. إن فهم معنى كلمة يقتضي فهم مجموعة من الكلمات المتصلة بها دلاليا.

ز- النظرية التحليلية.

وهذه النظرية تتناول المعنى عن طريق السير في عدة مراحل متتالية:

- تحليل كلمات كل مجال دلالي وبيان العلاقات بين معانيها.
- تحليل كلمات المشترك اللفظي إلى مكوناتها أو معانيها المتعددة.

- تحليل المعنى الواحد إلى عناصره التكوينية المميزة.

بالإضافة إلى ما تقدم هناك طرائق أخرى لتحديد المعنى أو توضيحه، ومنها:

أ-تحديد المعنى بذكر مرادفه أو أقرب لفظة إليه (أقرب إلى نظرية الحقوق الدلالية).

ب-تحديد المعنى ببيان خصائص الشيء المعرف أو بوضع تعريف له.

ج-توضيح المعنى عن طريق تقديم صورة أو نموذج للشيء المعرف، وهذه الطريقة تستخدم مع الأشياء القابلة للتصوير أو الرسم فقط.

د-يمكن توضيح معنى الشيء بذكر أفراده.

وبالتالي يمكن القول أن ألفاظ اللغة من حيث دلالتها ثلاثة أنواع:

- المتباين: وهو أكثر اللغة، أي اللفظ الواحد يدل على معنى واحد.
- المشترك اللفظي. وهو أن يدل اللفظ الواحد على أكثر من معنى.
- المترادف. وهو أن يدل أكثر من لفظ على معنى واحد (45: ص 125).

4- قياس المعنى

هناك مناح نفسية لغوية عديدة بالنسبة للمعنى نذكر منها.

أ-تحليل المكوّنات (componential analysis) :

وهو أسلوب مفيد في الحصول على الملامح الدلالية الضمنية المميزة لمجموعة من المصطلحات، وهو مشتق من العمل على «مصطلحات النسب» (kinship) لعديد من الناس. ويبدأ التكنيك بوضع قائمة للمصطلحات التي تغطي مجالا دلاليا معينا، ثم يمضي في عملية التحليل بناء على عدد من الخصائص. ويمكن أن نطلب من الأشخاص الذين يؤدون المهمة بترتيبها حسب أكثرها بروزا، أو عن طريق وضع أزواج منها، أو عمل تجميعات منها. وعلى أي حال فإن هذا التكنيك قدمه علماء الأنثربولوجيا، وهو يعاني من عدة مشكلات منها ما يأتي:

1- لا توجد طريقة للتأكد مما كان إذا كان التحليل الدلالي بهذه الطريقة لمجال ما له وجود سيكولوجي فعلي.

2- ليس من السهل التحقق مما إذا كان التحليل الدلالي هذا يعكس ما

تعنيه هذه المصطلحات لدى المفحوصين بالفعل.

3- ليس لدينا أدلة تبرهن على ما إذا كان هذا التحليل صادقا في المجالات الدلالية اللغوية أم أنه قاصر على مجال «النسب» فقط.

ب- تداعي الكلمات:

وهو يعتمد على التوزيعات الترابطية بين الكلمات وفرز وتصنيف ما له معنى، أي العلاقات المنطقية والتركيبية بين الكلمات، وتشمل عمليات العكس والإضافة أو التجميع حيث يمكن التعرف على معنى أي عنصر في اللغة من بين عدد واسع من المفردات بعكسه أو بضمه إلى عناصر أخرى. وهناك نوعان على الأقل من التداعي، التداعي الحر حيث يعطى المفحوص الكلمة وتسمى «الكلمة المنبه»، ويطلب منه ذكر الكلمات التي ترد على ذهنه عند سماعها أو رؤيتها. والتداعي المقيد حيث يكون المطلوب كلمة واحدة فقط كاستجابة لكلمة واحدة أو لإكمال سلسلة من الكلمات. ويلاحظ أن هذا الأسلوب يقتصر على الكلمات المفردة معزولة عن سياقاتها.

جـ- مقاييس التعلم:

وهي تقوم أساسا على فكرة التعميم الدلالي: (semantic generalization) وهو أسلوب نشأ في الاتحاد السوفيتي في العشرينات، وفكرته الرئيسة تأتي من خلال دراسة الاستجابات الشرطية لأي مجموعة من الكلمات (زملة) ترتبط ويتم تداعيها على أساس من أرضيات دلالية، بمعنى أن الاستجابات الشرطة لكلمة يمكن أن تعمم على كلمات أخرى على أساس علاقاتها الدلالية (212: ص42- 84). (وقد سبق أن أشرنا إلى عيوب هذا التكنيك).

د- المقاييس الفسيولوجية:

وفيها يستثار المفحوص بإلقاء كلمة أو كلمات معينة على مسامعه، ثم تأخذ عدة قياسات فسيولوجية تظهر تغايرا مشتركا بناء على التغير في المعنى. وتشمل هذه القياسات قوة رد الفعل والاستجابة العامة للمجلد، وتسجيلات اللعاب، آلا أنها موضع شك، من حيث صدقها، لأنها ليست

حساسة للمعنى، وإنما تهتم بالتغير في المعنى لا المعنى ذاته، وتفسير نتائجها مسألة ليست يسيرة (184 :ص 25).

هـ- المناحي الكمية:

يوجد في علم النفس منحى مستقل نسبيا يمكن تسميته «المنحى الكمي» للمعنى، وفيه يطلب من عدد من الأفراد الحكم على بعض جوانب معاني الكلمات في المجال الدلالي، ثم تخضع هذه الأحكام إلى أسلوب أو أكثر من الأساليب الإحصائية المتقدمة كالتحليل العاملي، والقياس متعدد الأبعاد، وتحليل التجمعات. ويشبه المنحى الكمي منحى تحليل المكونات من عدة أوجه، فهو يعني بمعنى الكلمة، ويفترض أن معنى الكلمة يتكون من مكونات تسمى في هذه الحالة «عوامل» أو«أبعادا». وقد ارتقى المنحى الكمي لثلاثة أسباب:

1- أن هذا المنحى أكثر موضوعية وأقل عرضة لتحيزات الباحث.

2- أنه من الممكن فحص المجالات الدلالية التي ليس لدى الباحث فكرة واضحة عنها.

3- أن هذه الأساليب قادرة على تناول مكونات المعنى للمصطلحات المتصلة (وليست ثنائية القطب فقط) (96. ص 442).

و- المميِّز الدلالي (semantic differential) :

وهو أحد المناحي الكمية المبكرة للمعنى، وقد حاول «أوسجود، سوسى، تانبيوم» (1957) قياس المعنى الوجداني والاستجابات الانفعالية التي تثيرها الكلمات باستخدام اختبار ورقة وقلم حيث تقدم كلمة ويطلب من الأفراد عمل تقديرات لها على عدد من المقاييس ثنائية القطب، وتتدرج المسافة بين القطبين أو نهايتي المتصل ويكون الناتج مقياسا ذا سبع درجات وتؤخذ

التقديرات ويتم تحليلها إحصائيا. وقد وجد أن الصفات التي تقدم تضم ثلاث فئات رئيسة هي: عامل التقويم (evaluation)من قبيل. حسن- سيئ، سار-غير سار... الخ، وعامل القوة (potency) من قبيل: قوى-ضعيف، كبير-صغير، وعامل النشاط (activity) من قبيل. نشيط-سلبي، سريع-بطئ.

ويعتمد منطق هذا الأسلوب عل العوامل الآتية:

1- أن عملية الوصف أو الحكم يمكن أن تدرك على أنها توزيع أو تخصيص للمفهوم على متصل الخبرة الذي يحدد بمصطلحات قطبية، ويفترض أن أشكال التمييز في المعنى، التي تمثل حالة من الوعي، لا تشمل متغيرات أكثر من تلك التي يسمح بها الجهاز العصبي.

2- أن الكثير من متصلات الخبرة المختلفة، أو الطرائق التي تتباين بها المعاني متكافئة، ويمكن أن تمثل ببعد واحد. وهي حقيقة خاصة باللغة والتفكير مما يجعل أساليب القياس الكمي ممكنة.

3- يمكن استخدام عدد محدود من المتصلات لتحديد الفراغ الدلالي الذي يمكن فيه تعيين معنى أي مفهوم. ومن وجهة نظر علم الدلالة التجريبي فإن هذا يفتح إمكانية قياس المعنى بموضوعية بالاستعانة بالتحليل العاملي كمنهج لدراسة المعنى (185: ص 31).

وفيما يلي تعليمات استخدام «المميِّز الدلالي»:

الهدف من هذا هو قياس معنى أشياء معينة عند مختلف الناس، وذلك بأن يطلب منهم الحكم على هذه الأشياء اعتمادا على عدد من المقاييس الوصفية. وعند أدائك لهذا الاختبار نرجو منك أن تقدم أحكامك على أساس ما تعنيه هذه الأشياء بالنسبة لك. وسوف تجد على كل صفحة من الصفحات التالية مفهوما مختلفا مطلوب الحكم عليه، وأسفل هذا المفهوم يوجد عدد من المقاييس. وعليك أن تقوم بتقدير المفهوم على كل مقياس منها بالترتيب.

وسنوضح لك الطريقة آلتي عليك اتباعها في استخدام هذه المقاييس: إذا شعرت بأن المفهوم الموجود بأعلى الصفحة يرتبط ارتباطا وثيقا جدا بإحدى نهايتي المقياس فعليك أن تضع العلامة على النحو التالي:

* : : : : : :

حسن ----------------------------- سيئ

أو

* : : : : : :

حسن ----------------------------- سيئ

أما إذا شعرت بأن المفهوم يتصل اتصالا وثيقا بإحدى نهايتي المقياس (ولكن دون تطرف) فعليك أن تضع العلامة عل النحو التالي:

* : : : : : :

قوي ------------------------------ ضعيف

أو

* : : : : : :

قوي ------------------------------ ضعيف

أما إذا بدا لك أن المفهوم يتصل اتصالا قليلا بأحد الطرفين أكثر من الطرف الآخر (ولكن ليس محايدا) فعليك في هذه الحالة أن تضع العلامة على النحو التالي:

: : : : * : :

نشط ----------------------------- سلبي

أو

: : : : * : :

نشط ----------------------------- سلبي

(بالطبع يلاحظ أن اتجاه العلامة التي تقوم بوضعها يعتمد على مدى كون أحد الطرفين أقرب إلى وصف الشيء الذي تحكم عليه).

أما إذا اعتبرت أن المفهوم محايد على المقياس، أو أن كلا الجانبين من المقياس يتصلان بالمفهوم، أو أن المقياس لا علاقة له إطلاقا بالمفهوم فعليك في هذه الحالة أن تضع العلامة في منتصف المسافة بين الطرفين:

: : : * : : :

آمن ------------------------------ خطر

وعليك أن تراعي الملاحظات التالية:

- ضع العلامة في منتصف الفراغات وليس فوق النقط الفاصلة.

- تأكد أنك وضعت علامة على كل مقياس، وذلك بالنسبة لكل مفهوم- لا تترك أيا منها-.

- لا تضع أكثر من علامة واحدة على كل مقياس.

وقد تشعر أحيانا كما لو كان البند نفسه قد مر عليك من قبل في الاختبار، ولكن لن يكون الأمر كذلك، ولذلك نرجو عدم الرجوع إلى البنود التي سبقت الإجابة عنها. ولا تحاول أن تتذكر ما إذا كنت أجبت عن بنود

مشابهة من قبل في الاختبار لتعطي حكما مستقلا ومنفصلا على كل بند من البنود. لا تتوقف كثيرا أو تتحيز عند البنود الفردية. ما نريده هو انطباعاتك ومشاعرك الفورية. ومن ناحية أخرى نرجو عدم الإهمال أو التهاون لأننا نريد انطباعاتك الحقيقية». (47: ص 134- 136).

وقد لوحظ من بعض الدراسات أن الأفراد لا يجدون صعوبة في تقدير الكلمات على المميز الدلالي.

ويرى «أسجود» وزملاؤه أن استخدام هذه الأداة يمكننا من تحديد عناصر المعنى الدلالي للكلمات لدى الفرد، أي أننا نعرف ما هي دلالة الكلمة لديه. ويمكننا عندئذ أن نقارن بين دلالات الكلمة الواحدة لدى الأفراد المختلفين، كما يمكننا المقارنة بين الجماعات الاجتماعية المختلفة من ناحية عناصر الدلالة لدى كل منها.

ولعل أحد أوجه القصور في هذا الأسلوب هو أنه يقيس الاستجابات الوجدانية التي تثيرها الكلمة وليس المفهوم (العقلي أو المعرفي) الذي تشير إليه. فهو يدلنا مثلا على ما تثيره كلمة «أم» بأنها جيدة، قوية إلى حد ما، إيجابية قليلا، ولكن ليس إلى أن الأم تشير إلى أنثى راشدة، تزوجت.. . الخ. وعلى الرغم من أن المميز الدلالي مفيد في دراسة الاتجاهات والاستجابات الانفعالية إلا أن نجاحه في شرح كيفية توظيف معنى الكلمة في عملية الفهم والإنتاج والاكتساب كان محدودا.

وهناك عدد آخر من المقاييس الكمية كالفراغ الدلالي، والقياس متعدد الأبعاد، والزملات الدلالية، إلا أنها تعرضت لبعض الانتقادات. ويرى البعض أن الموضوعية أو محاولة التكميم هي نقطة الضعف فيها. فإعطاء تقدير رقمي لمدى ترادف كلمتين يعتبر مضللا في قياس المعنى (185: ص 432-437).

وبهذا الحديث عن قياس المعنى نكون قد فرغنا من تقديم بعض ملامح المعنى، كما يتناوله علماء النفس.

7 العلاقة بين اللغة والفكر

يقول الدوز هكسلي (Aldous Huxley): «إن الثقافة البشرية، والسلوك الاجتماعي، والتفكير لا توجد في غياب اللغة». من هنا كان ولا يزال بعض الأسئلة، التي تثار بخصوص علاقة اللغة بالتفكير، تشغل بال الباحثين في كثي رمن المجالات، وخصوصا علماء النفس المهتمين بدراسة اللغة. ومن أمثلة هذه الأسئلة: هل نحن في حاجة إلى لغة لكي نستطيع التفكير، أم هل نحن في حاجة إلى تفكير لنستطيع الكلام ؟ وهل مهارات التفكير واللغة تنمو ككيانات منفصلة، أم أنها ترتبط ببعضها بعض منذ البداية ؟ أيهما يعتمد على الأخر، وأيهما يسبق الأخر ؟ هل نستطيع أن نتكلم دون تفكير؟ وهل هناك تفكير بلا كلام ؟

ولا يوجد حتى الآن بيان شامل للعلاقة بين اللغة والتفكير، وكل ما هنالك أننا بصدد وجهات من النظر والتأملات التي تقوم على أساس دلائل البحوث التي يصعب تجميعها. ورغم تباين هذه الوجهات من النظر، ورغم أن العلاقة بين اللغة والتفكير كانت دائما موضع خلاف، فإن الباحثين يكادون يتفقون جميعا الآن على أن هناك ارتباطا بينهما.

وإذا حاولنا أن نصوغ في كلمات موجزة نتائج الدراسات السابقة لهذه المشكلة فسنجد أن الحل الذي اقترحه باحثون متعددون لها تأرجح دائما، منذ أقدم العصور وحتى الوقت الحاضر، بين قطبين متباعدين. التطابق والامتزاج التام من ناحية، أو التباعد والانفصال من ناحية أخرى (50: ص 72).

أولا: العلاقة بين اللغة والتفكير: نظرة عامة

لم يظهر لدى الباحثين الأوائل مشكلة حول علاقة التفكير باللغة. فقد انتهى واطسون (Watson)، مؤسس السلوكية القديمة، إلى أن التفكير هو اللغة. وبناء على ذلك فان التفكير عبارة عن تناول الكلمات في الذهن، أو أن التفكير عبارة عن عادات حركية في الحنجرة، أو هو حديث داخلي يظهر في الحركات قبل الصوتية لأعضاء الكلام، أي أن التفكير كلام ضمني. وربما يكون ذلك هو الذي قاد المدرسة السلوكية الأمريكية في مراحلها المبكرة إلى رفض التسليم بوجود أي متغيرات وسيطية بين المنبهات والاستجابات (20: ص181 , 212: ص 98) إلا أن التجارب التي أجريت على البكم تشير إلى أن هذه الحقيقة غير مقنعة تماما لأن التسليم بمثل هذا الرأي يدعو إلى التخلي عن المشكلة من أساسها. فلا مجال للتساؤل ل عن علاقة التفكير باللغة أو الكلام (حيث كان تركيز واطسون مركزا على التفكير والكلام). فلا وجه للسؤال عن علاقة الشيء بذاته (50: ص 83).

وهناك وجهة من النظر أقل تطرفا، لها تاريخ طويل في علم النفس الروسي. ومن أمثلة أولئك الباحثين المبكرين الذين عنوا بهذه المشكلة سيشنوف (Sechenov)(1863) أبو الفسيولوجيا الروسية، ومعلم بافلوف. فهو يقول: «عندما يفكر الطفل فهو يتكلم في الوقت نفسه. فالتفكير الذي يحدث في سن الخامسة ينتقل بواسطة الكلمات، وبالتأكيد من خلال حركات اللسان والشفاه، وهو ما يصدق أيضا بالنسبة لتفكير الراشدين». ومعنى هذا أن نظرة علماء النفس الروسيين للمشكلة مؤداها أن اللغة والتفكير مرتبطان تماما بالطفولة. ولكن مع الارتقاء يصبح تفكير الراشدين متحررا من اللغة بطريقة ما. يتحرر-على الأقل-من استجابات الكلام الصريحة والضمنية (212: ص 98).

وقد اكتسب هذا الاتجاه دلالة كبرى على يد عالم النفس الروسي (Vygotsky) في كتابه الرئيس «التفكير واللغة» (Thought and Language)(1934)، والذي ركز فيه على المنظور الارتقائي. ولتصور فيجوتسكى أن الكلام-لدى الطفل-يكون اجتماعيا في البداية ثم يليه الكلام المتمركز حول الذات ولعده الكلام الداخلي (أو التفكير). وهو بالطبع يناقض التصور السلوكي والتتابع الارتقائي لدى بياجيه (121: ص178- 180).

ويقرر فيجوتسكى صراحة «أن تدفق التفكير لا يصاحبه ظهور متزامن للكلام. فالعمليتان ليستا متماثلتين، ولا يوجد تطابق جامد بين وحدات التفكير ووحدات الكلام. ويتضح ذلك عندما يساء تنفيذ عملية التفكير. فالتفكير لا يدمج في الكلام، كما يرى ديستوفسكى (Dostoevski)، فالتفكير له بناؤه الخاص، والانتقال من التفكير للكلام ليس مسألة يسيرة. فالتفكير-إذا-في رأى فيجوتسكى لا يتم التعبير عنه في كلمات، ولكنه يأتي إلى الوجود من خلال هذه الكلمات. والكلام الداخلي-بالنسبة لفيجوتسكى-ليس مجرد النطق الصوتي للجمل، كما يرى واطسون، إنه صورة أو شكل خاص من أشكال الكلام، يقع بين التفكير والكلام المنطوق.

ويقدم بياجيه (Piaget)-من ناحية أخرى-تصورا يناقض التصور السلوكي. فمدرسة بياجيه ترى أن الارتقاء المعرفي يحدث أولا ثم يتبعه الارتقاء اللغوي أو أنة ينعكس-أي التفكير-على لغة الطفل. وينمو تفكير الطفل خلال تفاعل الطفل مع الأشياء والناس في بيئته. ويتأثر ارتقاء اللغة حسب مدى تدخلها في هذه الأشكال من التفاعل، لكنها لا تنمو عبر النمو المعرفي (212، ص 101).

ويرى بياجيه أن الكلام المتمركز حول الذات يظهر لدى الطفل الذي يسلك، ويتحدث كما لو كان كل ما يراه ملكه هو، ويبدو غير قادر على فهم وجهة نظر الآخرين أو أن يدرك الأشياء من الوضع المختلف. إن الحوار المتمركز حول الذات يمضي حسب موقف الطفل الحالي، كما أنه يقوم بوظيفة تنظيم وتوجيه الذات. وفي الثالثة من العمر يكون نصف منطوقات الطفل متمركزا حول الذات. وينخفض هذا بسرعة إلى الربع في حوالي السابعة. والكلام المتمركز حول الذات لا يشار إليه بالضرورة باستخدام الضمير «أنا».

إن الارتقاء النسبي للكلام المتمركز حول الذات، والكلام الاجتماعي ووظيفة كل منهما كانت محل خلاف وجدل بين بياجيه وفيجوتسكى، فكثيرون ومنهم بياجيه، لم يوافقوا على رأي فيجوتسكى، فهو يفترض أن كل الكلام يكون اجتماعيا بشكل ضمني برغم عدم استخدامه دائما كوسيلة للتخاطب مع الآخرين. وأحد الأدلة آلف يعتمد عليها فيجوتسكى، في اعتقاده بأن الكلام اجتماعي أصلا، هو أنه عند وضع طفل سوي مع آخر أصم، أو طفل أجنبي فان الكلام المتمركز حول الذات يختفى، لذلك فالكلام المتمركز حول الذات مهم كموجه لأفعال الطفل.

وينظر فيجوتسكى للكلام المتمركز حول الذات على أنه مرحلة انتقالية من الكلام الاجتماعي إلى الكلام الداخلي. وتدخيل الكلام (أي تحويله إلى كلام داخلي) يعني أن عمليات التفكير تحدث وتوجه بدون الحاجة للكلام الصريح.

وهناك بعض الباحثين يرون أن اللغة والفكر ينبعان من أصول مختلفة. فهناك ما يمكن أن نطلق عليه التفكير قبل اللغوي، والكلام السابق على التفكير اللذين يندمجان عند وصول الطفل للمرحلة قبل الإجرائية. وبرغم ذلك فإن اندماج التفكير والكلام ليس كاملا، حيث تستمر درجة من استقلال بعض جوانب اللغة والتفكير(90: ص 171- 172).

ويركز بياجيه على وصف وبنية النمو المعرفي «أو ما يحدث في تكوين المفهوم». وبنمو القدرة على استخدام الصور الذهنية، والرموز عند الطفل، فإنه يدخل (في رأي بياجيه) إلى مرحلة ما قبل العمليات، وهي المرحلة التالية للمرحلة الحسية الحركية وتبدأ من سن الثانية حتى السابعة تقريبا، وقد أطلق بياجيه عل هذه المرحلة اسم مرحلة ما قبل العمليات، لأن الطفل- في رأيه-لا يكون قد اكتسب القدرة عل القيام بالعمليات المنطقية التي تتصف بها المراحل التالية في النمو العقلي. ذلك أنه مع بداية التمثيل الرمزي للبيئة، ونمو القدرة على التصور الذهني للأشياء والأحداث فإنه يتكون لدى الأطفال مفاهيم غير ناضجة يسميها بياجيه ما قبل المفاهيم- مثلا قد يكون لدى الأطفال في هذه المرحلة فكرة عامة وهي أن الطيور لها أجنحة وتطير وغالبا ما توجد على الشجر، أو أن السيارات لها عجلات وأبواب وتوجد في الشوارع-آلا أنهم لا يستطيعون أن يميزوا بين الأنواع

المختلفة من الطيور أو السيارات.

وبمجرد وصول الطفل إلى هذه المرحلة تأخذ القدرة عل استخدام الرموز والصور الذهنية في الازدياد بشكل واضح، وبسرعة كبيرة، فتزداد قدرته اللغوية زيادة هائلة، ويصبح في إمكانه أن يتصور أساليب جديدة للعب الإبداعي (5: ص 217- 218).

أما «شترن» فيميز بين ثلاثة أصول للكلام: الميل التعبيري، والميل الاجتماعي، والميل القصدي. ويرى أن الثالث هو الذي يميز الإنسان على وجه الخصوص. فالإنسان في مرحلة معينة من مراحل نموه النفسي يكتسب القدرة على أن يعني شيئا من الأشياء عند تلفظه بأصوات معينة، وعلى أن يشير إلى شئ موضوعي من الأشياء. وفي الحقيقة تمثل هذه الأفعال القصدية أفعالا للتفكير، وبالتالي فإن ظهورها يشير إلى تعقيل وتوضيع الكلام. ولذا يؤكد شترن على أهمية عامل المنطق في نمو اللغة، ويقرر أنه في المنطق الطفلي تتضح القصدية ويصطبغ الكلام بالخاصية الإنسانية المميزة.

وإذا أخذنا بوجهة نظر شترن فعلينا أن نسلم معه بأن الطفل في سن العام ونصف العام إلى العامين يتمتع بفهم العلاقة بين الرمز والمعنى، وبإدراك الوظيفة الرمزية للغة، وبالوعي بمعنى اللغة وباكتساب الإرادة، وأخيرا بالوعي بوجود قاعدة عامة أو فكرة عامة، وأن اكتشاف الطفل للوظيفة الرمزية للكلام يمثل بالفعل عملية تفكيرية بكل ما يحمله ذلك من معنى وهو ما لم يتأكد من خلال عدد من الدراسات التالية، لأن ما نعرفه عن عقل الطفل في سن العام ونصف العام إلى السنتين من العمر يتعارض مع الفكرة التي تفترض بأن الطفل في هذه السن يكون قادرا على تلك العمليات العقلية المركبة. (50: ص 118- 128).

وبرغم ما تقدم فإن شترن لم يتطرق صراحة إلى تناول موضوعات هامة كالكلام الداخلي ونشأته وارتباطه بالتفكير، بل استعرض نتائج بحث بياجيه عن الكلام المتمركز حول الذات (ego-centric) في مناقشته لمحادثات الأطفال، متجاهلا ما لهذا الشكل من أشكال الكلام من وظائف، وأهمية ارتقائية. وبصفة عامة لم يقدم شترن ما يدل على نجاحه في ربط التغيرات التركيبية والوظيفية المعقدة في التفكير بنمو الكلام.

وتتلخص الحقائق الأساسية التي لم تتكشف من خلال الدراسة الارتقائية للتفكير والكلام في أن العلاقة بينهما تخضع لتغيرات كثيرة. ولا يسير التقدم في التفكير و التقدم في الكلام بطريقة متوازية، فمنحنيات نموهما تتلاقى وتتباعد، ويمكن أن نذكر الحقائق التالية:

أ-للتفكير والكلام في تطورهما أصول مختلفة.

ب-يمكن أن نحدد مرحلة لما قبل النشاط العقلي في النمو الكلامي للطفل، ومرحلة لما قبل اللغة في نمو تفكيره.

ج-يسير نمو الكلام والتفكير-حتى فترة معينة-في خطوط مختلفة دون ارتباط أحدهما بالأخر.

د-عند نقطة معينة تتلاقى هذه الخطوط، وبعدها يصير التفكير كلاميا والكلام عقليا.

ويمكن أن نتصور، من الناحية التخطيطية، التفكير والكلام كله كدائرتين متداخلتين، في أجزائهما المتداخلة يتحد الكلام والتفكير لينتجا ما يسمى التفكير الكلامي، لا يتضمن كل أشكال التفكير أو كل أشكال الكلام (55: ص 150).

وما هو جدير بالذكر هنا أن هذا الاتجاه الذي يرى الفصل بين اللغة والتفكير-كمقابل للاتجاه السلوكي-ليس بالاتجاه الأمثل أو الأحسن، فمن يرون أن الكلام تعبير خارجي للفكرة أو ثوب لها، أو من ينزعون إلى تحرير التفكير من كل المكونات الحسية بما فيها الكلمات، يتصورون العلاقة بين الفكرة والكلمة كعلاقة خارجية بحتة. وهم بذلك لا يحلون المشكلة، لأنهم يدرسون خصائص التفكير مستقلا، ثم خصائص الكلام معزولا عن التفكير ثم يتصورون وجود علاقة بين هذا وذاك على أنها ارتباط آلي خارجي لعمليتين مختلفتين. وعلينا أن نتصور-في ضوء ما تقدم-ما سيحدث عند الفصل بين الصوت والمعنى، وهل ستختلف عندئذ أصوات الحيوانات عن الأصوات البشرية. ذلك أن عزل هذين الكيانين عن بعضهما بعض يفقدهما خصائص الكلام التي تميزه عن كل الأصوات الموجودة في الطبيعة. إن وحدة اللغة والتفكير أو ارتباطهما نجدها في الجانب الداخلي للكلمة، أي في معناها. ومعنى الكلمة واكتشافه يعتبر عملا للتفكير. وبجانب ذلك يعتبر المعنى جزءا لا يتجزأ من الكلمة. فالكلمة من دون معنى ليست كلمة،

وإنما هي صوت فارغ. والكلمة بافتقارها إلى المعنى لا تنتمي لعالم الكلام. وعليه فأن المعنى يمكن اعتباره-بدرجة متكافئة-ظاهرة كلامية وظاهرة منتمية إلى مجال التفكير وهو يمثل وحدة التفكير اللغوي.

ويرى البعض أن هناك توازيا بين التفكير واللغة. ولا ينبغي أن تؤخذ العلاقة بينهما على أنها علاقة سببية. فقد تصاغ اللغة أو تشكل من خلال الظروف البيئية، والتنظيم الاجتماعي، وأساليب التفكير السائدة، وهذا لا

يمنع اللغة من التأثير في التفكير، رغم أنه لا يمكن القول إن دراسة اللغة في حد ذاتها يمكن أن تعين عل توضيح الخاصية العامة للتفكير لدى مستخدميها (139: ص 16).

وفي مقابل الاتجاهين السابقين: الاتجاه الأول يمثله السلوكيون (الذي يرى أنه لا يوجد فرق بين اللغة والتفكير، وأنهما شئ واحد)، والاتجاه الثاني هو الذي يمثله فيجوتسكى وبياجيه (والذي يرى الفصل بين اللغة والتفكير). ويوجد اتجاه ثالث يرى أصحابه أن اللغة والتفكير مترابطان ارتباطا وثيقا، باعتبار أن اللغة هي الوعاء أو المظهر الخارجي الذي يتم تقديم الفكر من خلاله. ومع أن ما يدور بخلد الإنسان يمكن التعبير عنه بأكثر من وسيلة، كالرسم بالألوان، أو بالموسيقى، إلا أن اللغة هي أكثر الأدوات شيوعا في التعبير عن الأفكار، بل هي أكثرها دقة وشمولا ومباشرة (4: ص 18).

نحن لا نستطيع-كبشر-أن نفكر في شي ء لا تسمح به كفاءتنا اللغوية، كما أننا لا نستطيع أن نتكلم عن شيء لا نستطيع التفكير فيه، فنحن محكومون إلى مدى معين في أفكارنا وأفعالنا باللغة التي نعرفها. والدليل عل وجود مثل هذه العلاقة الوثيقة بين اللغة والتفكير يترجمه قولنا أحيانا: «أنا أعرف ما أعنيه، ولكني لا أعرت كيف أشرحه»، ويوحي ذلك القول أنه في بعض الحالات يمكن أن يكون التفكير مستقلا عن اللغة. كما أن هناك عدة أنواع من التفكير، بعضها يبدو مرتبطا باللغة، والبعض الآخر يبدو أقل ارتباطا بها (228: ص 10).

وما نقصده هنا بالتفكير هو:

أ-الأفكار سواء كانت صورا ذهنية أو أفكارا مجردة.

ب-الاتجاهات العامة للتفكير، وطرائق التفكير وأساليبه.

وهذان المحوران هما اللذان يتبدى من خلالهما بشكل واضح العلاقة بين التفكير واللغة. فألفاظ اللغة تعبر عن الأفكار المناظرة لها في عقل الإنسان، وتدل عليها. وقد عبر عن هذا المعنى «دي سوسير» عندما عرف اللغة بأنها «مجموعة من العلامات تعبر عن الأفكار» غي أن التفكير لا يكون تفكيرا آلا إذا مارس العقل وظيفته الأساسية، وهي «الربط»، أي إذا تم الربط بين عدة أفكار، إما لتكوين فكرة موحدة عن شيء من عدة صور ذهنية، وإما لتكوين فكرة مجردة عن شئ من مجموعة من الأفكار المتماثلة أو المتشابهة في صفة أو أكثر، وإما لتكوين اتجاه عام في التفكير يسود أغلب موضوعات الفكر: كالاتجاه الاستقرائي أو الاتجاه الاستدلالي بوجه عام. واللغة ترتبط بالتفكير من هاتين الزاويتين، زاوية الأفكار، وزاوية الاتجاهات الفكرية. فالأفكار يتم التعبير عنها بالألفاظ وبالسياقات التي ترد فيها تلك الألفاظ. كما يتم التعبير عن الاتجاهات الفكرية بالتعبيرات اللغوية المختلفة (4: ص 18- 19).

وينبثق من هذا الاتجاه-بصفة عامة-ثلاثة اتجاهات فرعية:

الاتجاه الفرعي الأول: يرى أصحابه تغليب جانب التفكير في تأثيره على اللغة. فبرونو (Brunot) يرى أن التفكير سابق على اللغة التي ينحصر دورها في التعبير عنه بالذات، حيث يناسب كل حدث فكري حدثا لغويا(32: ص 77). ولما كانت اللغات تتشكل. في جزء منها بواسطة الأفكار، والقدرات المؤثرة، والعوامل الاجتماعية التي يمتلكها الأفراد فإن لها ملامح مشتركة أو عموميات، وحيث إن الناس يحتاجون إلى الإشارة للأشياء فإن كل اللغات تتأثر وتتشكل إلى حد ما بالخصائص العارضة للتفكير والتكنولوجيا والثقافة (96: ص 515). ويقرر كورزبسكي (Korzybsky) أن طريقة التفكير لدى مجتمعات معينة هي التي تحدد أسلوب تراكيبهم اللغوية. فعلى سبيل المثال، لأن التفكير عند العرب والفرنسيين يغلب عليه الطابع الاستدلالي (deductive) فإن الصفة في لغتيهما تتبع الموصوف بينما التفكير عند الإنجليز تفكير استقرائي (inductive)، فتأتي الصفة قبل الموصوف (4: ص25).

الاتجاه الفرعي الثاني: يعتقد أصحابه أن اللغة أكثر تأثيرا في التفكير خصوصا لدى الجماعات. فاللغة لا توجد في فراغ. أنها تخدم أنساقا أخرى في العقل البشري (وتتأثر بها)، ولأنها تستخدم لنقل الأفكار فينبغي

أن يعكس بناؤها ووظيفتها هذه الأفكار. ولأنها تستخدم في التواصل داخل أنساق اجتماعية وثقافية معقدة فإن وظيفتها وبناءها يتأثران بهذه القوى أيضا. وبالتالي فإنه بمجرد أن نتعلم كيفية استخدام اللغة فإنها تصبح قوة في حد ذاتها فتساعدهم على التفكير (رغم أنها تعوق هذا التفكير في بعض الأحيان) (96: ص 515). إن النسق اللغوي ليس أداة لإعادة إنتاج الأفكار المنطوقة، وإنما هو المشكل للأفكار، وهو المبرمج والموجه للنشاط العقلي للفرد، ولتحليل الانطباعات، وصياغة وحدات التفكير. هذه الصياغة للأفكار ليست عملية مستقلة، وإنما هي جزء من النحو، وتختلف من لغة إلى لغة أخرى (80: ص 0 2، 119: ص 74).

وترجع أصول القول إن اللغات المختلفة تؤثر في التفكير بطرائق مختلفة إلى بداية الفلسفة. ويحمل فرض النسبية اللغوية، والحتمية اللغوية (linguistic relativity and linguistic determinism)، اسم «فرض وورف» (Lee Whorf) في علم الاجتماع الأمريكي. ويستمد وورف أصول ذلك من أستاذه إدوارد سابير (E.Sapir). وكان وورف يعمل في بداية حياته في شركة تأمين ضد الحريق، ولاحظ أثناء عمله أن الحرائق تشتعل حين يفقد الناس حذرهم، وحين يقرأون كلمة (فارغ) مكتوبة على صهاريج البترول، فيلقون بأعقاب السجائر حولهم ناسين أن كلمة فارغ لا تعني أن الأبخرة الباقية في الصهاريج لم تعد قابلة للاشتعال، وخرج من هذه الملاحظة بأن الكلمات هي العلة في اشتعال الحرائق. وكان وورف من المشتغلين بالفكر والثقافة، وله إلمام كبير بلغات الهنود في أمريكا، فعمق فكرته السابقة عن علاقة اللغة بالفكر والثقافة، وتمخضت دراسته عن فرض ينسب إليه. ومن الأدلة التي اعتمد عليها وورف في تأكيد فرضه اختلاف تسمية الألوان-على سبيل المثال-فالذي يعيش في ثقافة عربية قد يجيب عن سؤال خاص بعدد ألوان قوس قزح بأنها ستة هي الأحمر والبرتقالي والأصفر والأخضر والأزرق والبنفسجي، وهذا صحيح بالنسبة له، لكنه غير صحيح بالنسبة لمن يتحدث اللغة الروسية، حيث ينقسم اللون الأزرق فيها إلى لونين لكل منهما اسم خاص (يقارب قولنا أزرق فاتح، وأزرق غامق)، كما تختلف اللغات أيضا في مدلول الاسم والفعل، وفي الأزمنة (حيث توجد لغات تفرق بين الماضي والمضارع والمستقبل). وهكذا يبدو لنا أن اللغات المختلفة تقيس العالم المحيط بنا

بطرائق مختلفة، بل إن المفاهيم العامة مثل الزمان والمكان اتخذت مسميات مختلفة (40: ص 207- 209).

جوهر هذا الفرض إذا هو أن اللغة هي التي تجعل مجتمعا ما يتصرف ويفكر بالطريقة التي يتصرف ويفكر بها. وأن المجتمع لا يرى العالم ألا من خلال لغته. فاللغة تساعد التفكير وتساعد على نموه وينطوي هذا الموقف على جانبين:

1- التسليم بالنسبية اللغوية، أي أن المتكلمين باللغات المختلفة لديهم إدراكات وتصورات مختلفة عن العالم.

2- الحتمية اللغوية: وتدعي أن بناء اللغة يضع قيودا أو شروطا على تمثيلات اللغة (الأفكار) (67: ص 461، 168،: ص 88).

وفي هذا الصدد يذكر سابير «أن البشر لا يعيشون في العالم الموضوعي فقط، ولا في عالم النشاط الاجتماعي فقط، كما يفهم عادة، ولكنهم يعيشون أيضا تحت رحمة اللغة المعينة التي أصبحت وسيلتهم للتعبير والتفاهم مع مجتمعهم. ومن الخداع أن نتصور أن الفرد يمكن أن يتوافق مع الواقع دون استخدام اللغة، وأن اللغة وسيلة اتفاقية (اصطلاحية) لحل مشكلات معينة

في التخاطب أو التفكير. وحقيقة الأمر أن العالم الواقعي باتساعه بنى لا إراديا على العادات اللغوية للمجموع».

وتكشف الفقرة السابقة عن أن «سابير» يرى أن الخبرة تتأثر باللغة المعينة التي يتكلمها الفرد. غير أن قوة هذا التأثير ليست واضحة، كما يتضح أيضا من هذه الفقرة أن سابير عبر عن قضية الحتمية اللغوية، والنسبية اللغوية بطريقة قوية، وأخرى ضعيفة (212: ص121؛140: ص 155).

ويتساءل بعض الباحثين، لماذا ينبغي أن نتوقع أن هناك تأثيرات لغوية محددة في المعرفة ؟ ولو كان الأمر كذلك، فما هو الدليل الذي يجبرنا على التسليم بالنسبية اللغوية ؟ يبدأ الناس التفكير في النسبية اللغوية عندما يقارنون اللغات ويكتشفون الاختلاف في فئات الخبرة المتجسدة في اللغات المختلفة. ويمكن تمثيل هذه الفئات من خلال اللغة بطرائق متعددة. (1)بالمفردات في المعجم (المنزل، الأبيض.. الخ). (2) بأجزاء الكلام التي تؤدي الوظائف النحوية (منزل في مقابل منازل، وهذا منزلي). (3)كذلك من خلال عمليات النحو المتعددة (ترتيب الكلمات كما تستخدم للتمييز بين

الفاعل والمفعول به في اللغة العربية مثال. صافح محمد عليا وصافح علي محمدا).

تختلف اللغات-إذا-إلى حد كبير في كل من الفئات التي تعبر عنها، وفي الوسائل اللغوية الخاصة التي تستخدم في تمثيل هذه الفئات. وهذه الاختلافات أبعد من الحقيقة المعروفة الخاصة بأن معظم الكلمات ليس لها ترجمة تامة كاملة مكافئة من لغة لأخرى (212: ص 123).

وقد أدّى بعض الدراسات الامبيريقية التي حاولت فحص فرض وورف، للتأكد مما إذا كانت عمليات تفكيرا الإنسان البدائي تعكس بالفعل بناء لغته أم لا ؟ أدى إلى نتائج غير حاسمة. وقد حاول أسجود وزملاؤه ه أن يختبروا فرض «وورف» بتطبيق المميز الدلالي على مصطلحات متكافئة في لغات مختلفة. وتوحي دراساتهم بنتائج تناقض فرض وورف. أي أن هناك اتفاقا بين الثقافات المختلفة في معاني الكلمات. غير أن هناك تحفظات ينبغي ملاحظتها في هذا السياق وهي أن المميز الدلالي يعنى بفحص المعنى الدلالي، لا المعنى الإشاري.. وعلى الرغم من الاتفاق العام بين الثقافات المختلفة إلا أن هناك بعض التباينات في عملية قياس المعنى، حتى مع افتراض تكافؤ المصطلحات، فليس لدينا طريقة لمقارنة الاستخدام الموضوعي للمصطلحات في المنطوقات الفعلية بواسطة متحدثين بالسنة مختلفة (95: ص 135).

والاتجاه الفرعي الثالث والأخير هو اتجاه توفيقي، يقدم حلا وسطا لقضية علاقة اللغة بالتفكير، ويتحاشى الانتقادات التي توجه إلى المناحي والاتجاهات الأخرى. وبرى مؤيدوه أن العلاقة بين اللغة والتفكير علاقة دينامية متبادلة من حيث التأثير والتأثر، فكل منهما يؤثر في الأخر، ويتأثر به. فنحن لا نستطيع أن نتكلم بما لا نقدر أن نفكر فيه، ولا نستطيع أن نفكر بعيدا عن قدرتنا اللغوية (228: ص 10)، وهذا الاتجاه الأخير هو الأكثر شيوعا وقبولا لدى المعاصرين. ومن هذا المنطق ينبغي أن تتعدل الأسئلة التي تشغل بال العلماء المهتمين بقضية اللغة والتفكير، بحيث ينشغلون بتوفير الأساليب الموضوعية الدقيقة التي تقيس العلاقة بين اللغة والتفكير، وكيفية التعرف على أشكال الاضطراب التي تلحق بكل من الوظيفتين، وما إذا كان اضطراب أحدا ما يقود إلى اضطراب الأخرى. وهوما نعتقد أنه

ينبغي أن يستنفذ جزءا كبيرا من مجهود علماء النفس الإكلينيكيين.

ثانيا. العلاقة بين اللغة والثقافة

يقودنا فرض سابير-وورف الخاص بالنسبية اللغوية إلى الحديث عن نقطة أخرى وهي علاقة اللغة بالثقافة (culture). فمن الواضح-في رأي البعض-أن أفراد المجتمع الذين يستخدمون لغة واحدة يشتركون في أمور كثيرة: في اتجاهاتهم السياسية والأخلاقية، بل انهم يشتركون-إلى حد بعيد-في الطريقة التي ينظرون بها إلى العالم: تصنيفهم للأشياء المحسوسة، والمعاني التي يتضمنها كل تصنيف. إن أفراد المجتمع يشتركون في تاريخ واحد تسوده أنظمة وأعراف وتقاليد اتفاقية وهي التي تنظم السلوك، ومدى ملاءمته، وذلك في جوانب عديدة مثل: تناول الطعام، التنشئة الاجتماعية للأبناء، الاحتفالات، الزواج، وهو ما يطلق عليه في مجموعة ثقافة المجتمع. بمعنى آخران المجتمع الذي يستخدم لغة واحدة يعيش في ظل ثقافة واحدة (103 ؛ ص 68).

وهذا الرأي لا يحوز قبول كل الباحثين. فالآراء حول هذه القضية تنقسم إلى قسمين:

الأول: يرى أن اللغة مرآة للثقافة تعكسها وتعكس خصائصها الأساسية.
الثاني. أن اللغة نفسها هي التي تشكل الثقافة وتحدد معالمها.

وبالنسبة للنظرة الأولى تستخدم اللغة في تحقيق التفاهم وانتقال المعلومات والخبرات بين الأفراد، ولذلك فإن الحاجات الملحة والظروف المحيطة تتسرب إلى اللغة فتنشأ المفاهيم التي تعبر عنها. وتنحت الكلمات التي تصورها يحيط بالجماعة من ظواهر وظروف وحاجات. ولننظر إلى اللغة العربية لنرى عشرات الكلمات التي تتصل بالجمل والسيف وعشرات الأسماء التي تطلق على السيف والتي تمتلئ بها أشعار العرب (47: ص 142- 143) وفيما يلي عدد من الأمثلة:

فمن شعر عنترة بن شداد:

ولقد ذكرتك والرماح نواهل
مني وبيض الهند تقطر من دمي

ومن شعر عمرو بن كلثوم:

نطاعن ما تراخى الناس عنا
ونضرب بالسيوف إذا غُشينا
بسمر من قنا الخطيِّ لدن
ذوابل أو ببيض يعتلينا

ويقول المتنبي:

أمعفر الليث الهزير بصوته
لمن ادخرت الصارم المسلولا؟!

ومثال آخر من شعر طرفة بن العبد:

إذا ابتدر القوم انسلاخ وجدتني
منيعا إذا بلّتْ بقائمه يدى
حسام إذا ما قمت منتصرا به
كفى العود منه البدء ليس بمعضد

ويذكر الثعالبي فئات الكلمات التي تدور حول الإبل مثل: أصواتها، وألوانها وجماعاتها، وأعدادها، وسماتها وأعمارها، فحولها وما يحمل عليها، وأوصاف النوق، وأوصافها في اللبن والحلب وسيرها وغير ذلك. ولننظر مثلا في وصفه المفضل لأصوات الإبل وترتيبها. «إذا أخرجت الناقة صوتا من حلقها ولم تفتح به فاها قيل أرزمت، وإذا قطعت صوتها ولم تمدد قيل بغمت وتزغمت، فإذا ضجت قيل رغت، فإذا أطربت في أثر ولدها قيل صنت، فإذا مدت حنينها قيل سجرت، فإذا أمدت الحنين على جهة واحدة قيل سجعت، فإذا بلغ الذكر من الأبل الهدير قيل كش، فإذا زاد عليه قيل كشكش وقشقش، فإذا ارتفع قليلا قيل كت وقبقب، فإذا أفصح بالهدير قيل هدر، فإذا صفا صوته قيل قرقر، فإذا جعل يهدر كأنه يقصره قيل زغد، فإذا جعل يقلعه قيل ملخ [8]. وبالطبع لن نجد في أي لغة سوى العربية هذا العدد من الكلمات المتصلة بالإبل [*1]. وسنجد في كل لغة بعض الألفاظ أو المفردات التي تميزها، وقد لا نجد لها مقابلا في اللغات الأخرى. وعلى سبيل المثال يوجد في لغة الإسكيمو (Eskimo) عشرات الأسماء

(*) نرى ذلك جليا في لغة القرآن الكريم، فعندما أراد الله سبحانه وتعالى أن يلفت أنظار الأعراب من ساكني الجزيرة العربية إلى عظمته وقدرته وبديع خلقه قال لهم: ﴿**أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت**﴾ صدق الله العظيم (سورة الغاشية آية 17). وذلك لأن الإبل كانت تمثل حجر الزاوية في معيشتهم وانتقالهم.

للثلج يقابلها في الإنجليزية كلمة واحدة (وفي العربية عدد أكثر قليلا) (154. ص 191).

ويقول فنك: «لا يجب أن ننظر إلى اللغات إلا بوصفها آثارا معبرة عن عقل الشعوب، ولكي نقوم بدراسة دقيقة ينبغي ألا نبدأ من اللغة التي ليست إلا نتيجة، بل من العقل الذي يخلق اللغة».

ومن ناحية أخرى يتساءل البعض عما إذا كانت اللغة الإنجليزية هي اللغة المشتركة في إنجلترا والولايات المتحدة واستراليا ونيوزيلندا، والفرنسية هي اللغة المشتركة في فرنسا وعدد من المستعمرات الأفريقية، فهل يعني هذا أن هذه الشعوب تعيش في ظل ثقافة مشتركة؟

ويجيب سابير عن هذا التساؤل بأنه لا يمكن الادعاء بأن لغة المجتمع البريطاني والأمريكي تمثل بيئة ثقافية واحدة. ويقود ذلك إلى تأثير العوامل الجغرافية والاقتصادية والسياسية التي تحول دون ذلك (40: ص 205-207).

ويرى بعض العرب أننا ذوو ثقافة مشتركة، تحكمها العوامل الجغرافية والسياسية والاقتصادية والتاريخ المشترك، ويدعمها أننا نتكلم لغة واحدة هي اللغة العربية الفصحى. لكننا نجد أن لكل قطر عربي لهجة محلية مميزة، بل أن داخل القطر الواحد قد توجد عدة لهجات متباينة، وبالتالي فأن التشابه في الثقافة هو تشابه في الخطوط العريضة أو الأطر العامة. وهناك بلا شك اختلافات ثقافية فرعية داخل الشعوب العربية.

وخلاصة القول: انه لا يمكن فصل لغة المجتمع عن ثقافته فصلا تاما. فهناك-دون شك-علاقة بين اللغة والثقافة في مجتمع ما. هذه العلاقة يمكن تصورها على أنها علاقة دينامية تفاعلية، حيث لا يمكن-إلى الآن-الجزم بأي من المتغيرين هو الأسبق، وأيها الذي يؤثر في الآخر.

8 الجهاز العصبي وعلاقته باضطراب اللغة والكلام

ما زال الاعتقاد الراسخ-لدى البعض-أن البشر هم النوع الوحيد الذي يمتلك لغة متطورة، ولذلك فإنهم متميزون عن غيرهم من الحيوانات، ولذا أطلق على الإنسان «الحيوان العاقل». وقد أدى هذا الاعتقاد إلى القول: أن قدرة البشر على تكلم لغة ما شيء مختلف عن إمكانات الاتصال التي لوحظت لدى حيوانات أخرى. ويقوم هذا الافتراض على تصورين: أولهما أن هناك نوعا من الاختلاف بين البشر والحيوانات الأقرب إليهم يرجع إلى وجود إمكانية فطرية محددة لتعلم اللغة لدى البشر، وثانيهما أن اللغة البشرية مختلفة في النوع والدرجة عن الأنساق الأخرى من الاتصال لدى الحيوانات. والنتيجة المترتبة على ذلك هي أن اللغات الإنسانية لها بعض الملامح التي يستحيل على الأنواع الأخرى تعلمها (96: ص 518).

ويصدق هذا حتى إذا كانت المقارنة بين الإنسان وبعض القردة العليا كالشمبانزي. فهذه الحيوانات-أي الشمبانزي-تظهر من السلوك أنماطا تجعلها تحتل مرتبة أعلى من حيث الذكاء بالنسبة لبقية

الثدييات. وبرغم ذلك لأنها تعاني من نقص القدرة على تحويل الإشارات الصوتية التي تصدرها إلى رموز لغوية، أي رموز يمكنها أن تؤدي الوظائف اللغوية التي سبقت الإشارة إليها.

وقد أرجع بعض الباحثين هذا الاختلاف إلى نقص في المخ لدى هذه الحيوانات. ويبدو أن إسناد السبب في القصور اللغوي عند القردة إلى مخها له ما يبرره في ضوء الفروق التشريحية بين القردة والإنسان في التركيبات اللحائية. فالمخ لدى الإنسان مزود، بسخاء، بما يسمى مناطق الترابط (association)،وهي المناطق التي تربط بين مراكز الإحساس للبصر والسمع واللمس معا،. وتتركّز الروابط المسؤولة عن وظائف الكلام في أحد شقي المخ فقط (الشق الأيسر عادة)، حيث توجد التركيبات الترابطية المتخصصة التي تقوم بالتحويل الضروري للإشارات البصرية والسمعية إلى تكوينات لفظية.

وإذا كان للكلام أساس بيولوجي لزم أن تكون هناك علاقة ما بين النمو اللغوي والنضج الفسيولوجي. وتبين القائمة التالية كيف يسير التتابع في النمو اللغوي موازيا لتتابع مظاهر النمو الحركي، مما يوحي بوجود عملية نضج فسيولوجي بالفعل لهذا التتابع الموازي ومسؤولة عنه.

ولا يعني الارتباط بين النمو اللغوي والنمو الحركي، بالطبع، وجود أي علاقة سببية بين العمليتين. فاكتساب اللغة مستقل تماما عن القدرة على إخراج الألفاظ، تلك القدرة التي تعتمد بدورها على الضبط الحركي، ذلك أن الأطفال في مرحلة مبكرة مثلا يقومون بإصدار أصوات وأنغام شبيهة بالكلام. ومعنى ذلك أنهم يكونون من الناحية الفسيولوجية مؤهلين تماما للنطق بالجمل، ومع ذلك فإن قيام هؤلاء الأطفال بالكلام فعلا لا يبدأ إلا بمضي فترة طويلة على هذه المرحلة. ومن ناحية أخرى فإن الأطفال الصم البكم يكون في استطاعتهم مع ذلك أن يكتسبوا اللغة المكتوبة واللغة الإشارية.

ويؤكد وجه عملية نضج فسيولوجية كأساس للنمو اللغوي ذلك التتابع المنتظم والمحدد لمراحل ذلك النمو حتى بالنسبة للأطفال المعوقين من فاقدي البصر أو السمع، وكذلك هؤلاء المتخلفين بشكل عام. ذلك أن الأطفال من هذه الفئات يمرون بنفس المراحل من النمو اللغوي المبينة في الجدول السابق وإن كانت حصيلتهم من المفردات تكون محدودة بسبب العجز في

التفاعل بين الآباء والأبناء. كذلك وجد أن النمو اللغوي يسير في هذه المراحل ذاتها بصرف النظر عن نوع اللغة أو الثقافة التي يعيش فيها الطفل (5: ص 105- 107).

قائمة توضح كيف يسير الارتقاء اللغوي موازيا للارتقاء الحركي

السن	الارتقاء الحركي	الارتقاء اللغوي
12 أسبوعا	يرفع رأسه عندما يكون منبطحا على وجهه.	يبتسم لمن يتحدث إليه ويخرج أصوات مناغاة.
16 أسبوعا	يلعب بالشخشيخة عندما توضع في يده.	يدير رأسه استجابة للأصوات البشرية.
20 أسبوعا	يجلس مستندا.	يخرج أصوات مناغاة تشبه الحروف المتحركة والحروف الساكنة.
6 شهور	يمد يده ليقبض على الأشياء.	تتحول المناغاة إلى لعب كلامي يشبه الأصوات ذات المقطع الواحد.
8 شهور	يقف مستندا يلتقط الفتات بالسبابة والإبهام.	زيادة في تكرار مقاطع معينة.
10 شهور	يحبو ، يرفع نفسه للوقوف ، يسير بعض الخطى الجانبية وهو مستند إلى شيء ما.	يبدو كأنه يميِّز بين الكثير من كلمات الراشدين المختلفة عن طريق الاستجابات المتمايزة.
12 شهرا	يمشي عندما يمسكه أحد من يد واحدة ، يجلس نفسه على الأرض.	يفهم بعض الكلمات وينطق (ماما – بابا – دادا) .
18 شهرا	يمكنه أن يقبض ويمسك بالأشياء ويعيدها بدرجة جيدة ، يحبو نزولا عن الدرج بالخلف.	له حصيلة لغوية ما بين 3 و50 كلمة ينطقها منفردة.
24 شهرا	يجري ويمشي ويتسلق الدرج صعودا ونزولا.	تزداد حصيلته اللغوية إلى أكثر من 50 كلمة ، ويستعمل عبارة من كلمتين.
30 شهرا	يقف على قدم واحدة لمدة ثانيتين ويمشي بعض الخطى على أطراف أصابعه.	زيادة هائلة في المفردات المنطوقة والكثير من الجمل التي تحتوي على 3 – 5 كلمات.
3 سنوات	يمشي 3 ياردات على أطراف أصابعه ويقود الدراجة ذات الثلاث عجلات	يبلغ عدد المفردات حوالي 1000 كلمة ينطقها بوضوح تام.
4 سنوات	القفز على الحبل ، الحجل برجل واحدة.	تبدو اللغة وقد اكتمل لها الاستقرار.

وقد لخص لينبرج (E. Lenenberg)(1964) ذلك في أربعة أسباب تدفع للاعتقاد بأن الميول البيولوجية المحددة لدى الإنسان تجعل الصورة البشرية من التواصل ميزة يتفرد بها النوع البشري وهي:

1- التخصصات التشريحية والفسيولوجية في ميكانيزم الكلام والمراكز التي تحكم الكلام في المخ.

2- الجدول المنتظم للارتقاء لدى كل الأطفال بغض النظر عن التباينات الثقافية.

3- فشل الكائنات الأخرى في اكتساب حتى المراحل البدائية للغة البشرية.

4- العموميات اللغوية في الصوتيات والتراكيب والدلالة (181: ص 727).

ويواصل لينبرج محاولاته للبرهنة على وجود الإمكانية المحددة للغة لدى البشر، فيؤكد وجود مرحلة حرجة لاكتساب اللغة [164]. ويرى أن هذه المرحلة تماثل المرحلة الحرجة لدى صغار الطيور. فالأوز على سبيل المثال، التي تربى منعزلة منذ لحظة الفقس، تستجيب لأي شيء كبير تراه-حتى لو كان بشرا-كما لو كان أحد أبويها، وتتبعه أينما ذهب. وفي حالة اللغة يتحدث لينبرج عن المرحلة الحرجة من خلال عودة اللغة مرة أخرى بعد فقدها نتيجة إصابة الشق الأيسر. كما أن الراشدين الذين لم تتحسن لغتهم مرة أخرى خلال خمسة شهور من الإصابة لا تعود مرة أخرى كما كانت. وبرغم ذلك فالأطفال يتحسنون عبر فترة أطول ولو كانوا في مرحلة الصغر، وتكون العودة أو التحسن كاملا. كما أن بعض الأطفال يكتسبون اللغة مرة أخرى بعد إزالة الشق الأيسر. وقد ربط لينبرج المرحلة الحرجة بعملية سيادة أحد الشقين في المخ أو «التخصص التشريحي» (lateralization)، ويرى أن التخصص التشريحي يتم ما بين الميلاد والبلوغ، وباكتمال التخصص تنتهي المرحلة الحرجة.

غير أن الحديث عن المرحلة الحرجة يحمل في طياته بعض المشكلات. فكثير من الباحثين يرون أن التخصص التشريحي يحدث قبل البلوغ بفترة طويلة، وقد يبلغ الاكتمال في سن الثانية. ولم يتأكد بعد ما إذا كان هناك مرحلة حرجة حقيقية أم لا. حتى لو كان هناك هذه المرحلة الحرجة، فقد تكون خاصة بإمكانية المعالجة التسلسلية، والتحليلية، وليست قاصرة على

اللغة فقط. هذه المناقشات قد توحي بأنه ليس من الضروري أن توجد إمكانية بشرية فريدة مرتبطة باللغة. غير أن الدليل البيولوجي يوحي- بصفة عامة-بأن البشر لديهم إمكانات متخصصة تعطيهم ميزة استخدام اللغة، لكنها لا ترتبط-بالضرورة-باللغة فقط. وبناء على ذلك نتوقع أن نجد أنواعا أخرى تكتسب أو تستخدم اللغة، ولكنها ليست راقية (96: ص 520).

وبناء على ذلك فإن ملامح الجهاز العصبي المركزي تعطي البشر ميزة في استخدام اللغة. والبشر يتميزون-بالمقارنة بالأنواع الأخرى-بمخ أكبر، ودرجة أكبر من التلفيف المخي (cerebral convolutions)، ومناطق ترابط أكثر بين اللحاء (cortex) والمناطق السمعية والبصرية [79]. وهناك ميزتان في الجهاز العصبي المركزي (central nervous system) يدعي البعض أنهما خاصتان باستخدام البشر للغة: الميزة الأولى: أن بعض القدرات المرتبطة باللغة تتركز في أحد الجانبين، والميزة الثانية: أن هناك فترة حاسمة وهامة في اكتساب اللغة. واللغة بالنسبة لأغلبية الناس تتموضع في الجانب الأيسر في المخ، والدليل الرئيس على ذلك مشتق من دراسات إصابات الشق الأيسر من المخ والناتجة من الحوادث والأورام (tumers) وأمراض أخرى. هذه الإصابات غالبا ما تصيب بعضا من القدرة اللغوية، ويعتمد نوع ودرجة العطب على موقع وشدة الإصابة، وأدلة أخرى تجريبية مثل التحديد المعملي لسرعة ودقة الناس في تحديد الأصوات التي يسمعونها من الأذن اليمنى أو اليسرى (وهو ما يسمى تكنيك التنبيه السمعي المزدوج) (96: ص 519).

وبالإضافة إلى ملامح الجهاز العصبي المركزي، التي تميز البشر وتجعلهم ينفردون بميزة التواصل من خلال اللغة المنطوقة، توجد ملامح أخرى تقع تحت فئة الملامح الطرفية.

وأهم الملامح الطرفية، لدى البشر، هي جهازهم النطقي البارع. فالبشر يمتلكون مجموعة متعددة من العضلات الوجهة تسمح بحركة كبيرة للشفتين، والوجنات (الخدود) والفكين. كما أنهم يمتلكون عضلات قوية ولسانا مرنا يمكنه التحرك بحرية داخل تجويف الفم، كما يمتلكون أسنانا متراصة جنبا إلى جنب تكون معا حاجزا وسياجا حول اللثة، وتلتقي نهاية كل من الفك العلوي والفك السفلي عندما نطبق الفم. وأخيرا البلعوم ذلك الجزء الواقع في نهاية الفم والمتصل بالمريء حتى مدخل الرئتين، وهو أطول من نظائره

في الرئيسات الأخرى. كل هذه الملامح التشريحية تعطي البشرة قدرة فريدة على إنتاج الأصوات الكلامية.

وعلى أي حال فقد استفاد علم النفس اللغوي في دراسة الأساس العصبي للغة من اتصاله بعلم النفس العصبي (neuropsychoilogy) وهو العلم الذي يدرس العلاقة بين المخ والسلوك)، وكذلك علم اللغة العصبي (nearolinguistics) (وهو مجال جديد نسبيا يعنى بفهم العلاقة بين اللغات المختلفة، ووظيفة أو عمل المخ بالإضافة إلى علاقة اللغة بالقدرات المعرفية) (76: ص227).

وتركزت الدراسات في هذين المجالين في أشكال الحبسة الإكلينيكية، والبحوث الفسيولوجية-الكهربية، والبحوث التجريبية. ويتصل هذان النظامان للواقع البيولوجي بعلم النفس اللغوي. وتعتبر النتائج المشتقة من هذه المجالات، والتي تؤثر في نظريات علم النفس اللغوي ذات فائدة وأهمية بالغة له[33].

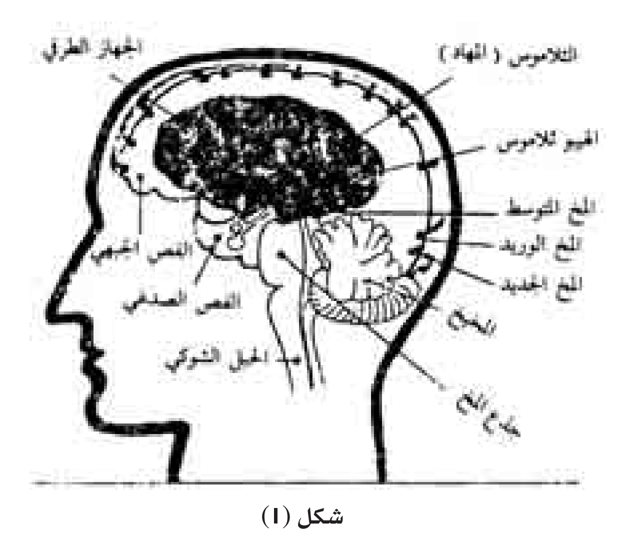
أولا: العلاقة بين المخ والسلوك اللغوي:

من المعروف الآن-في العلم الحديث-أن المخ يعتبر أساس العمليات المعروفة (وكل العمليات السيكولوجية الأخرى)، والسلوك من قبيل التخاطب مع الآخرين، أو الإدراك أو التذكر أو التفكير، ويتم كله من خلال الوظيفة المركبة مكتملة التنظيم أنتي يقوم بها اثنا عشر بليونا من الخلايا العصبية التي نشكل في مجموعها ما يسمى المخ البشري.

وتعد مشكلة العلاقة بين العقل والجسم واحدة من أصعب المشكلات العلمية التي يلتقي فيها العلم المعرفي بالعلم العصي (neuro science). فعلى مدى تاريخ العلم كانت هناك مجموعة من المناهج المختلفة للربط بين المعرفة ونشاط المخ. وأكد بعض العلماء أن العمليات المعرفية والمخية عمليات متوازية ومستقلة. واعتقد آخرون بأن هذه العمليات المعرفية والعصبية شيء واحد[53].

وينقسم المخ البشري إلى نصفين أو شقين، الشق الأيمن (right hemisphere) والشق الأيسر (left hemisphere). وكان من المعتقد أن هذين الشقين متماثلان أحدهما صورة طبق الأصل من الأخر، غير أن البحوث

التشريحية الدقيقة كشفت عن بعض الفروق الجوهرية بين الشقين تبدأ مع الميلاد. وأحد هذه الفروق هو أن منطقة الفص الصدغي (temporal lobe منطقة هامة في السلوك اللغوي، وهي أكبر في الشق الأيسر منها في الشق الأيمن. هذا التباين (أو عدم التناظر) التركيبي مهم للانتظام الوظيفي في السلوك اللغوي المعروف «بالسيادة المخية» (cerebral dominance)، أي أن أحد الشقين أكثر أهمية من الآخر (153: ص384).



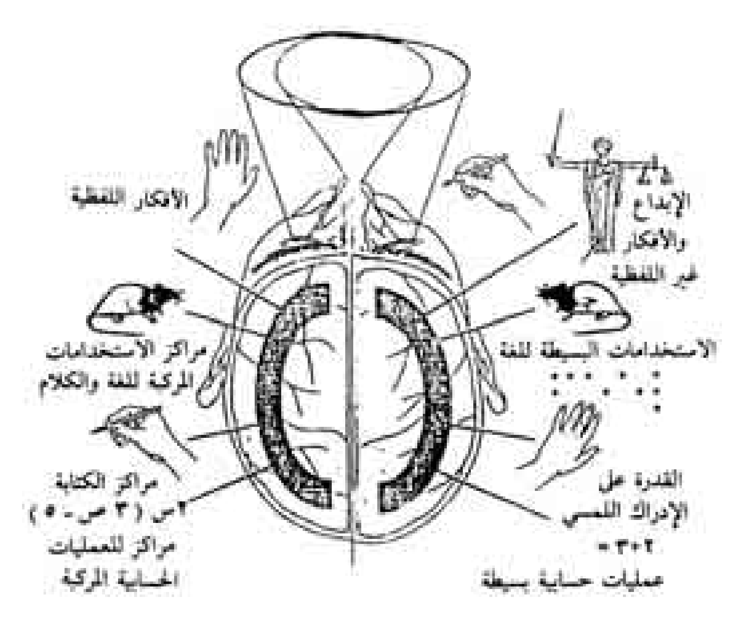
شكل (١)

أعضاء المخ وتركيبه من الداخل

وبالتالي فإن من المسلمات الأساسية-الآن-في التنظيم الدماغي حدوث نوع من عدم التناظر الوظيفي، فإذا كان الشق الأيسر يحتوي مناطق اللغة فإن بعض الوظائف البصرية والموسيقية تقع تحت سيطرة الشق المقابل، أي الشق الأيمن-ويكون عدم التناظر أوضح في اللغة من الوظائف البصرية.

وقد أشار «بروكا»(Broca) في دراسته الرائدة سنة (1865) إلى عدم التناظر الوظيفي في شقي المخ، بالنسبة للغة، بناء على أبحاث مواطنه «جراتيولي» (Gratiolet)(1854) الخاصة بعلم «الأجنة» (embriology)، وافترض بناء على ذلك أن تمركز اللغة في أحد شقي المخ فطري في الأساس وخصوصا بالنسبة للجنس البشري. وعليه فإن التسليم بنظرية التنظيم

الدماغي للغة في علم النفس العصبي قد استمد من خلال وجود بناء تشريحي غير متناظر. وعلى ذلك افترض أن عدم التناظر الدماغي يؤدي إلى عدم تناظر وظيفي.



شكل (2)

(مخازن في رأس واحدة)

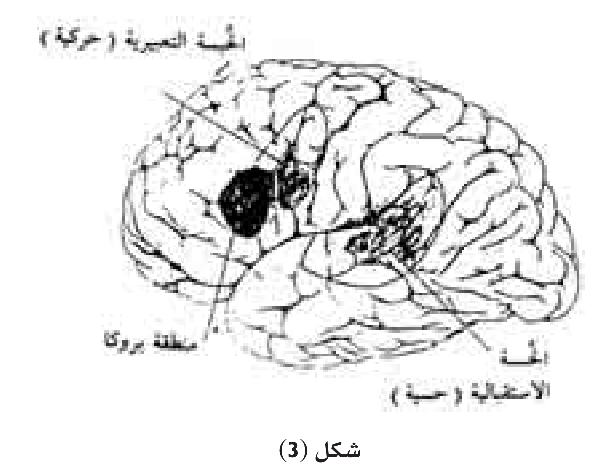
ووصفت «ابرستالر» (Eberstaller) سنة (1884) هذه ا لاختلافات التشريحية، ثم لوحظت حديثا، من خلال المجهر مباشرة، وأثناء نمو وارتقاء الأجنة. ويمكن لعدم التناظر التشريحي والوظيفي أن يحدث دون أن يكون بينهما علاقة حيث تمت دراسة كل منهما على حدة. إلا أن راتلف (Rateliff) وزملاءه لاحظوا، من خلال دراسات الأشعة الخاصة بالأوعية الدموية، وجود عدم تناظر في توزيع تلك الأوعية الدموية يتطابق مع مناطق عدم التناظر الخاصة باللغة، وأكدوا أن الأشخاص الذين تم فحصهم يعانون من اضطرابات لغوية وقتية إذا حقنوا بمحلول الصوديوم أميتال في الشريان «السباتي» (carotiel).

وقد ساعدت الدراسات الخاصة بعلم الأجسام الحية وتركيبها، والدراسات التي أجريت على حديثي الولادة هذه الأفكار. وأوضحت الدراسات الفسيوكهربية ودراسات التعرف على الأصوات البشرية أنه بعد الولادة مباشرة يكون الشق الأيسر أكثر حساسية للمعلومات اللغوية من الشق الأيمن [54].

ويرى بعض الباحثين أن نوع الاضطراب اللغوي الذي يظهر لدى المفحوصين الذين أتقنوا لغة أو أكثر يتميز ببؤرة محددة عضويا. والأكثر من ذلك أنه في الزملات المرضية المرتبطة بهذه الإعطاب المخية ذات البؤر، وهي بصفة عامة تكون في الشق الأيسر للأشخاص ذوي اليد اليمنى المسيطرة، يحدث اضطراب في الإنتاج أو الفهم اللفظي، وقد يكون سائدا إذا ما قورن باضطرابات أخرى لدى المفحوص (108: ص 162).

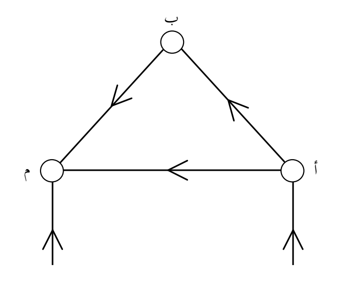
وبرغم أن البحث المنظم لعلم النفس اللغوي، خصوصا دراسة الكلام، بدأ بدراسة الكلام الحبسة (78: ص 6) فإن البعض يتشكك في ملاءمة دراسة الحبسة لعلم النفس اللغوي لدى الأسوياء، حيث أن وظيفة اللغة لدى الفرد المصاب مخيا هي نتاج لنظام غير سوفي لا تعكسه حالة الأسوياء (199: ص 221).

ويرجع تاريخ تحديد الإعطاب المخية المسؤولة عن اضطرابات اللغة والكلام إلى ما يزيد عن قرن من الزمان، حيث أمكن استغلال الحوادث الطبيعية التي تحدث لبعض الأفراد فتؤثر في بعض الوظائف السلوكية لديهم (كالعجز عن استخدام اللغة). وأمكن استغلالها لتحديد المناطق المخية المسؤولة عن تلف هذه الوظائف، وذلك من خلال جراحات المخ. ويعود لعبقرية الطبيب الفرنسي بروكا (Broca) عام (1881) الفضل في الاكتشافات الرائدة في جراحة المخ التي تحدد من خلالها بعض الوظائف النوعية للمواقع المختلفة من المخ، وذلك من خلال عمليتين جراحيتين أجراهما على شخصين أصيبا بشلل في النصف الأيمن مع فقدان القدرة على الكلام، فقد لاحظ «بروكا» أثناء جراحته على هذين الشخصين أن هناك تليفا في بعض المناطق من الجزء الأيسر من الفص الجبهي مما جعله يستنتج بكل دقة المواقع المخية المسؤولة عن استخدام اللغة وتسمى هذه المنطقة حتى الآن بإسم «منطقة بروكا»(Broca's area) (ويوضحها الشكل التالي).



شكل (3)

وباستخدام منهج الجراحة نفسه أمكن «لفرنيك» (Wernick) أن يحدد منطقة أخرى من المخ مسؤولة عن فهم اللغة المنطوقة والمكتوبة وهي «منطقة فيرنيك»، وهي تتصل بمنطقة بروكا (المسؤولة أساسا عن إنتاج اللغة) بخلية طويلة منحنية تمر بالمراكز الحسية البصرية والسمعية. ويعزو الباحثون تطور اللغة في أعلى مراحلها الارتقائية لدى الإنسان إلى نمو هاتين المنطقتين (39: ص75- 76؛ 153: ص 386). وتقود الإصابة في الأجزاء المختلفة من المخ إلى أنماط مختلفة من تدهور الأداء، ولذلك فإن الدراسات الجيدة هي التي تستخدم إما موقع العطب وإما صورة العرض كمتغيرات مستقلة. وقد ليختهايم (Lichtheim) وجود ثلاثة نظم للمعالجة أو المراكز هي. المركز «أ» خاص بالتمثيلات السمعية للكلام، والمركز «م» خاص بالتمثيلات الحركية للكلام، والمركز «ب» نظام للربط. وهو ما يوضحه التخطيط التالي:



وتؤدي الاضطرابات في المركز «أ» إلى فقد الفهم للغة المنطوقة، ويظل الكلام الإرادي دون إصابة، ويصاب تكرار الكلام أيضا ما دامت الروابط بين المدخلات والمخرجات قد أضيرت من جراء الإصابة التي لحقت بالمركز «أ». أما الاضطرابات في المركز «م» فتؤدي إلى الأعراض التالية:

1- فقد الكلام الإرادي.

2- عدم القدرة على إعادة الكلمات، ويظل فهم الكلمات المنطوقة سليما.

أما إصابة الممر بين «أ، ب» فيؤدي إلى فقد القدرة على الفهم، ويظل المريض قادرا على إنتاج الكلام. وبالتالي فإن المرضى ذوي الإصابات المخية في منطقة بروكا (Broca) يكون فهمهم جيدا بينما تنخفض قدرتهم على إنتاج الكلام، أما المرض ذوو الإصابات في منطقة فيرنيك (C.Wernick) فلا تتأثر طلاقة الكلمات لديهم، بينما يظهرون فقرا في القدرة على الفهم.

ويؤخذ على هذه النماذج أنها تركز على إنتاج وفهم الكلمات المعزولة، ولذلك ركز جاكسون (J ackson) على الطبيعة التركيبية للسلوك اللغوي الإرادي لدى الأسوياء. فما يفعله الأسوياء ويعجز عنه مرضى الحبسة هو وضع الكلمات مع بعضها بعض بطرائق جديدة للتعبير عن قضية ما. وبالتالي فإن العنصر الحاسم بالنسبة لاستخدام اللغة السوية هو المقدرة على تنظيم الكلمات في جمل متماسكة متناسقة (79: ص 18).

ويقرر لوريا (A.R. Luria) في كتابه «المخ العامل أو النشط»(The Working Brain)(1973) أن وظيفة المخ يمكن أن تحلل في ضوء ثلاثة أنساق رئيسة:

الأول: نسق لحائي نوعي ينظم العمل اللحائي، أو حالات الاستثارة.

الثاني: لحائي جانبي قفوي (خلفي) وهو الذي يستقبل، يعالج، ويخزن المعلومات.

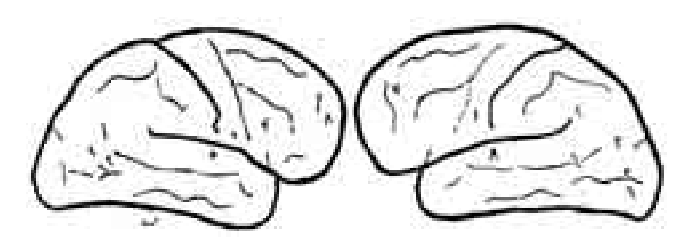
الثالث: لحائي جبهي يخطط السلوك والخبرة.

ويرى أن هناك مناطق محددة تساهم في تنظيم العمل اللحائي، ومع الأعطاب في هذه المناطق يظل التركيب النحوي والدلالي لسلوك الكلام سليما، لكن المريض يتكلم بلا مبالاة. وهو ينظر إلى الشق الأيسر باعتباره المكان الذي يحدث فيه التكامل البصري-اللفظي بصفة عامة (121: ص185).

وقد قدم جون ماكفى (J.Mcfie) وصفا للأعراض التي تنجم عن الإعطاب المختلفة في المخ. وسوف ننتقى منها ما كان متصلا باللغة أو الكلام. وسوف

نركز على إصابات الشق الأيسر باعتباره موضع المراكز الخاصة باللغة والكلام.

ويوضح الشكل التالي الاضطرابات المصاحبة للأعطاب محددة الموقع.



شكل (1)

الاضطرابات المصاحبة للأعطاب المحددة الموقع

أ-الشق الأيسر

1- اضطرابات اللغة التعبيرية
2- اضطرابات اللغة الاستقبالية
3- اضطرابات التعرف على جانبي الجسم
- اضطرابات الحركة
- -اضطرابات القدرة الحسابية
4- اضطرابات الكتابة
5- اضطرابات القراءة
6- اللاتعرف على الألوان والأدوات
7- اضطرابات حسية واكتئاب
8- اللاتعرف على الأنغام (حسي)

ب-الشق الأيمن

1- اللاتعترف على المكان
2- اللاتعرف على الوجوه
3- اضطرابات حركة ارتداء الملابس
4- عدم القدرة على التوجه المكاني
5- اللاتعرف على الأنغام (حسي)
6- اللاتعرف على الأنغام (حركي)
7- اضطرابات الحركة المصاحبة لتعبيرات الوجه
8- اضطرابات الإحساس والمرح

1- اضطرابات الفص الجبهي: إن إصابة الجزء الخلفي من الفص الجبهي في أي من شقيه يؤدي إلى ظهور اضطرابات في الحركات المقصودة، واضطرابات في التعبيرات العضلية بالوجه، وأيضا اضطراب في الحركات المطلوبة لنطق اللغة، وترتبط الإعطاب التي تتضمن الأخدودين الثاني والثالث بالفص الجبهي الأيسر بظهور الحبسة التعبيرية وانخفاض القدرة على الكلام، واللغة التلغرافية، كما تظهر أحيانا صعوبات في التحكم في الحركات

المطلوبة للكتابة.

2- اضطرابات الفص الصدغي الأيسر: يتمثل العجز الأساسي المرتبط بأعطاب الفص الصدغي الأيسر في اضطراب القدرة على فهم اللغة. وقد أشار لرميت و جوتير(Lhermitte & Gautir) إلى أنه كلما كان العطب أقرب إلى الجزء الأمامي ازداد فيضطرب في تحقيق الجانب الحركي للكلام، أي في تركيب الجمل وأخطاء إبدال وخلط حروف الكلمات، بينما نجد أن أعطاب الجزء الخلفي تحدث اضطرابا في المضمون المعنوي للكلام وتكوين الجمل. وفي كلتا الحالتين قد يصاحب الاضطراب صعوبات في فهم اللغة، وكما هو الحال في معظم حالات الحبسة، قد تظهر صعوبة إيجاد الأسماء كعنصر واضح في الاضطراب، وفي حالات نادرة قد تمتد صعوبة الفهم إلى الأصوات غير الكلامية، ويشمل الاضطراب القدرة العامة على فهم معاني الأصوات قاطبة ويظهر ما يسمى اللاتعرف السمعي (55: ص 288-289).

3- الفص الجداري الأيسر. تكون اضطرابات اللغة الناتجة من عطب عند الحدود العليا لشق سيلفيان (Sylvian Fissure) عادة ذات طبيعة استقبالية في معظم الأحيان وتتعلق بدلالات الألفاظ ومعانيها، هذا على الرغم من أن الأعطاب في الجزء الأمامي تؤدي إلى اضطراب في الجانب التعبيري للغة.

4- الفص القفوي الأيسر: يمكن أن يضاف إلى الزملة المرضية الكلاسيكية لأعطاب الفص القفوي الأيسر(أي فقدان الرؤية في النصف الأيمن من المجال البصري، وصعوبات القراءة، دون وجود صعوبات مصاحبة في الكتابة، واللاتعرف على الألوان) درجة من اضطرابات فهم اللغة واضطرابات القدرة الحسابية (55: ص 292- 294).

بعد أن ناقشنا علاقة اللغة بالجهاز العصبي، وتعرفنا على المواضع التشريحية المسؤولة عن اللغة والكلام في المخ، وما ينتج عن الإصابة فيها من اضطرابات كلامية سوف نحاول الآن أن نتناول اضطرابات اللغة واضطرابات الكلام لنرى ما إذا كانت هناك فروق بين اضطرابات اللغة واضطرابات الكلام، ثم نقدم وصفا لبعض نماذج هذه الاضطرابات.

ثانيا: اضطرابات اللغة، واضطرابات الكلام

بدأ الحديث عن اضطرابات اللغة يأخذ مكانه منذ منتصف القرن التاسع عشر، ويعكس من ناحية تطور التصورات السيكولوجية واللغوية للسلوك ا للغوي، ومن ناحية أخرى تطور التصورات التشريحية والإكلينيكية للعلاقات بين الأعطاب اللحائية واضطرابات السلوك[77].

وهناك أنواع كثيرة من اضطرابات اللغة والكلام. وقد اصطلح مكتب خدمات الارتقاء البشري التابع لوزارة الصحة والشؤون الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية على التمييز بين اضطرابات اللغة واضطرابات الكلام على أساس أن اضطرابات اللغة تشير إلى الاضطرابات المتعلقة باستقبال اللغة (فهمها)، أو التعبير بها، أو الاضطرابات المتصلة بالتتابع اللغوي (كان تنتظم جملة وراء الأخرى)، في حين تشير اضطرابات الكلام إلى معاناة بعض الأطفال من متاعب عند النطق بالكلمات. ومن أبرز هذه الاضطرابات الأخيرة الاضطرابات الصوتية واضطرابات التلفظ (artirulation disorder)(27:ص 177).

ومع ذلك ما زالت هناك خلافات قائمة بين الباحثين في التمييز بين اضطرابات اللغة واضطرابات الكلام. كما سيتضح من مناقشتنا التالية.

جرت عادة الباحثين أن يقسموا اضطرابات الكلام وعيوب النطق إلى قسمين رئيسين:

أولا: عيوب ترجع العلة فيها إلى أسباب أو عوامل عضوية.

ثانيا: عيوب ترجع العلة فيها إلى أسباب وظيفية.

والقسم الأول من تلك العيوب يكون السبب فيه إما عيب في الجهاز السمعي، والجهاز الكلامي كالتلف أو التشوه، وإما سؤ التركيب في أي عضو من أعضاء الجهازين، وإما النقص في القدرة العقلية العامة، وهي تؤدي إلى خلل في تأدية هذا العضو لوظيفته، فيحدث نتيجة لذلك عيب في النطق، أو احتباس في الكلام أو نقص في القدرة التعبيرية. كما ترجع أيضا للإصابات العضوية في المخ كما سبق أن أوضحنا.

ويلاحظ في حالة العيوب أو الاضطرابات التي تنجم عن علة وظيفية أن المصاب لا يشكو أي نقص عضوي في الجهاز الكلامي أو السمعي، وكل ما هنالك أن قدرة الفرد على التعبيري تتأثر بعوامل غير عضوية تسبب له

اضطرابات عدة تختلف من حيث نوعها وشدتها وفقا لمدى قوة هذه العوامل وتأثيرها في الفرد، وبجانب التقسيم السابق هناك تقسيم آخر أكثر تفصيلا لا يقوم في أساسه على النظر إلى مصدر العلة، بل يقوم على أساس المظهر الخارجي للعيب الكلامي وتتخذ هذه العيوب أشكالا مختلفة منها ما يأتي:

1- التأخر في قدرة الأطفال على الكلام.

2- احتباس الكلام أو فقد القدرة على التعبير وهذه المجموعة من الأمراض الكلامية تعرف باسم الحبسة.

3- العيوب الإبدالية: وهي عيوب تتصل بطريقة نطق أو تقويم الحروف وتشكيلها.

4- الكلام الطفلي.

5- الكلام التشنجي.

6- العيوب الصوتية.

7- العيوب التي تتصل بطلاقة اللسان وإنسانيته في التعبير، ومن أهمها اللجلجة (stuttering)، والتلعثم (stammering)

8- عيوب النطق الناتجة من نقص في القدرة السمعية أو القدرة العقلية.

(9 4: ص 29- 30). ومن الملاحظ هنا أن معظم هذه الاضطرابات أكثر ظهورا في الأطفال. وهناك ظواهر كلامية أخرى يمكن اعتبارها من الظواهر المرضية مثل الاستباق والتمادي والنقلات والإبدال والإدغام (126: ص 179-180).

وإلى جانب هذه الأخطاء الطبيعية فقد كتب «لي» (Lee) عن الطريقة التي يمكن بها إحداث اضطراب ملحوظ في سلوك الكلام لدى الأشخاص ذوي العادات السوية في الكلام (38: ص 385). وقد أظهرت حالات تجريبية أشكالا متعددة من عيوب الكلام ومنها تكرار أصوات معينة وكلمات أو عبارات، والتردد والوقفات.

ويرى بعض الباحثين أن الحبسة بأنواعها المختلفة من الأمثلة التقليدية لاضطراب اللغة، حيث تضطرب فيها عدة وظائف حسية وحركية، وتظهر في تأثر القدرة على فهم الكلام أو عدم القدرة على نطق الكلمات، وقد تمتد الصعوبة لتشمل القدرة على استدعاء الكلمات (194: ص 450). وقد كان باليرجير (J.Baillarger)(1865) ومن بعده جاكسون (H.jackson))(1868)

أول من نظر إلى الحبسة كاضطراب في اللغة. إلا أن هناك اضطرابا من النوع الحبسي لدى المفحوصين المصابين بإصابات مخية منتشرة أو غير محددة، ولا يظهر لديهم الاضطراب كاضطراب سائد، وإنما عنصر من بين اضطرابات السلوك الأخرى لديهم كما في مرضى الفصام (108: ص 162).

يمكننا الآن أن نميز بين ثلاثة أنواع رئيسة من الاضطرابات في سلوك التخاطب اللفظي، وهذا التصنيف يعتمد على محكات لغوية وغير لغوية، منها:

أ-اضطرابات الكلام التي تقابل الأعضاء الطرفية للإنتاج، وأعضاء الاستقبال. ويمكن أن نضمن في هذه الفئة من الاضطرابات اللجلجة واللعثمة واضطرابات القراءة.

ويعني اضطراب الكلام أي اضطراب طويل المدى في إنتاج الكلام أو في إدراكه، وبالتالي فإن الكلام المضطرب هو الكلام الذي ينحرف عنه كلام الأقران الآخرين، ويكون ملفتا للانتباه، ويسبب سوء التوافق بين المتكلم وبيئته الاجتماعية، وقد تكون هذه الاضطرابات عضوية أو وظيفية (112: ص 516-517).

ب-اضطرابات اللغة التي تقابل الأعطاب المخية ذات البؤر المحدودة أو المنتشرة (مثل الحبسة الفصامية). ويختلف الباحثون حول التحديد لهذه الفئة. فكثيرا ما تضطرب اللغة دون وجود أعطاب مخية. وهو ما يعرف بالاضطراب الوظيفي مثل ما يحدث لدى المرضى الفصاميين من اضطرابات في فهم وإنتاج اللغة، برغم ما هو معروف من أن الفصام مرض وظيفي ليس له سبب عضوي معروف حتى الآن. (وهو ما كشفت عنه دراسة ميدانية قمنا بها وسنقدمها في الفصل الأخير).

جـ-الاضطرابات النطقية (enunciation): ولها مظاهر تتجلى في عملية النطق، وفي التعديلات العامة في سلوك المفحوص تجاه العالم الخارجي. وفي حالات معينة (مثل الذهانيين) يكون هناك اضطراب في خريطة التخاطب ذاتها، وتقع في علاقة المتكلم بالمستمع بالإضافة إلى العلاقة بين المتكلم والمرجع (referent) الذي يتحدث عنه. وفي حالات أخرى (كالعصابيين) لا تضطرب خريطة التواصل، ولكن يظهر تنظيم وظيفي

يأخذ شكلا معينا بالنسبة للحديث الهستيري، والحديث الوسواسي وهكذا. (108: ص 161).

ثالثا: نماذج لبعض الاضطرابات الكلامية

من الواضح، مما سبق، أن هناك ما يشبه الاتفاق على وجود تمييز بين اضطرابات اللغة واضطرابات الكلام، واضطرابات النطق أو التلفظ. ويتفق هذا التمييز مع ما سبق أن قدمناه من تفرقة بين اللغة والكلام. وبرغم ذلك فإن المتفحص لبعض مؤلفات علم النفس، والطب النفسي والعصبي لا يجد هذا التمييز بوضوح. فعند الحديث عن اضطرابات اللغة يتركز الحديث عن «الحبُسة» كما لو كانت المظهر الوحيد من هذه الاضطرابات (انظر: 108: ص 162).

وهناك تجاهل للاضطرابات اللغوية الوظيفية (التي ليس لها منشأ عضوي في الجهاز العصبي أو في الجهاز الكلامي) التي توجد لدى فئات من المرضى النفسيين والعقليين وخصوصا مرض الفصام. ولذا فإننا سنقدم هنا عددا من نماذج الاضطرابات التي ننظر إليها باعتبارها اضطرابات كلامية، ثم نخصص الفصل التاسع للحديث عن اضطراب اللغة لدى فئة من فئات المرض العقلي (مرض الفصام) باعتبارها من الفئات الرئيسة التي تعاني-من بين ما تعانيه-من اضطرابات في فهم وإنتاج اللغة.

أ-الحُبسة (الأفيزيا) (aphasia):

الأفيزي(*1) اصطلاح يوناني الأصل يتضمن مجموعة العيوب التي تتصل بفقد القدرة على التعبير بالكلام أو الكتابة، أو عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوق بها، أو إيجاد الأسماء لبعض الأشياء والمرئيات أو مراعاة القواعد النحوية التي تستعمل في الحديث، أو الكتابة. وقد اصطلح على إطلاق لفظ «أفيزيا» أو حبسه على عدد من الأعراض الكلامية، رغم التفاوت بينها في المظهر الخارجي. ومع ذلك فهناك عامل مشترك يربط بينها، وينحصر في أن مصدر العلة في كل منها يتصل بالجهاز العصبي المركزي، ويرجع الاختلاف في ظهور إحداها دون الأخرى في مصاب دون

(*) الحُبسة ثقل في اللسان يمنع من الإبانة. وتحبّس في الكلام، أي توقّف الكلام (56).

الأخر إلى نوع وموضع الإصابة من هذا الجهاز. وكان من نتائج البحوث التشريحية الدماغية التي قام بها كل من بروكا، و فرنيك، و بيير ماري (P.Mary)، و هنري هد (H.Head) و جاكسون (Jackson)، و جولد شتين (Goldstein)، و رسل برين (Brean)، و كرتشلي (Kretchly) وغيرهم الكشف عن عدة أنواع من «الحُبسة» (9 4: ص 63).

وقد قدم هيكان وأنجلرجيز (Hecaoen & Angelergees) عام 1965 تصنيفا لأنواع الحبسة ووصفاها تحت عنوان اضطرابات اللغة، واستخدما في هذا التصنيف محكّات إكلينيكية وتشريحية وسيكولوجية أولاً، ومحكّات لغوية ثانيا. ويميزان بين الأنواع التالية:

1- الحبُسة التعبيرية (expressive) التي يشمل فيها الاضطراب كلا من التعبير الشفهي أو المكتوب وتشمل:

أ-حُبسة البرمجة الصوتية (أو الحبسة الحركية والكتابية). وتشمل إنتاج الفونيمات، بينما يظل فهم الرسائل اللفظية، شفهية كانت أو مكتوبة، سليما، أو شبه سليم. وتضطرب الكتابة في ظل الإملاء، خصوصا عند كتابة مقاطع غير واضحة.

ب-«الحبُسة اللانحوية» (agrammatical): (وهو المصطلح الذي قدمه بيك (Pick: 1913 وتظهر الصعوبات في تكوين الجملة. وتتكون اللغة التلقائية من كلمات معزولة تنطق بدقة وتمثل «أسلوبا تلغرافيا». أما الكتابة التلقائية أو الكتابة في ظل الإملاء فتكون شبيهة بحبسة البرمجة الصوتية.

جـ-حُبسة البرمجة المتصلة بالعبارة (Aphasia of phrastic program) (وتسمى أيضا حبسة التوصيل (conduction). وهي التي يظل فيها الفهم السمعي سليما، بينما يضطرب تسلسل العناصر المنطوقة وتزداد الصعوبة مع طول وتعقيد الكلمات والجمل. وتظل المعالجة النحوية سليمة في مجملها،

ويكون المريض قادرا على ملاحظة الأخطاء في الجمل غير النحوية. وتضطرب اللغة المكتوبة بالطريقة نفسها. كما يظهر في هذا النوع من الحبُسة صعوبة في فهم الرسائل المكتوبة.

2- الحُبسة الاستقبالية (receptive) (أو الحبسة الحسية). وفيها يتبدل استقبال العلامات اللفظية، ويظهر فيها «الصمم الكلامي»، حيث يفقد المريض القدرة على تمييز الأصوات المسموعة وإعطائها دلالتها اللغوية،

بمعنى أنه يسمع الحروف كصوت، إلا أنه يتعذر عليه ترجمة مدلول الصوت الخارج. وينتج من ذلك أن يبدل الحرف بحرف آخر عند الكلام، كما يحدث إبدال للكلمات، مما يجعل معنى الكلام غير واضح (أو يصحب أشكال التحريف والإبدال جملا نمطية، أو حبسة اللهجة الدارجة jargonophasia). وقد يرجع الاضطراب الواضح في التراكيب إلى حقيقة أن هناك تغيرا في تخطيط الجملة يسبق اكتمال الجملة بالفعل. وبالرغم من أن القدرة على القراءة بصوت مرتفع تظل سليمة إلاّ أنه لا يكون هناك أي فهم للنص. وتماثل التعبيرات الشفهية (وتتميز حبُسة فقد القدرة على التعبير بتشويه الكلمات، والإبدال وغيرها). ومن بين هذه الأنواع من الحبسة يمكن تمييز مجموعتين: المجموعة الأولى يكون اضطراب الاستقبال لدى أفرادها غير واضح، ولا يكونون واعين بعجزهم، والمجموعة الثانية تضم الأفراد الذين يكون لديهم الصمم اللفظي سائدا، ويكونون واعين باضطرابهم.

3- الحُبسة النسيانية (amnesic). ويبدو فيها المريض كما لو كان قد نسى الكلمات حيث يستبدل-غالبا-الكلمة التي يبحث عنها بصياغة طويلة (باستخدام الشيء نفسه أو بواسطة مصطلح مثل «شيء» «أو حاجة» (thing) أو بالتلميحات. وقد يرتبط هذا النوع من الحبسة بالأنواع التي سبق وصفها، وقد يحدث منفردا، ويمكن أن لصحبه صعوبات في الهجاء، ونادرا ما يصحبه صعوبات في القراءة.

4- الاضطرابات الحُبسية التي تظهر لدى مرضى الفصام وذوي الأعطاب المخية المنتشرة. وهذه الفئة من اضطرابات اللغة تصنف إما مع الحبسة التي تم وصفها وإما مع الاضطرابات الذهانية الأخرى، وتتميز بعدم تناسب الكلام إما بسبب عدم ملاءمة الاستجابة اللفظية للموقف وإما بسبب عدم كفاية الروابط المنطقية في الجملة أو الكلام بصفة عامة. والأكثر من ذلك فقد نلاحظ فيها آلية الاستجابة أو فقر الحصيلة المعجمية وصعوبة الفهم وعدم الوعي بالاضطرابات المذكورة. والملاحظ أنه في حالة ظهور هذا الاضطراب لدى الراشدين يكون حدوثه لاحقا على امتلاك لغة سرية مستقرة.

وهناك بعض مظاهر سؤ التنظيم في اللغة المكتوبة لا يصحبها اضطراب

في اللغة المنطوقة مثل.

أ-العمى القرائي الخالص (alexia). يتميز باستحالة قراءة الكلمات أو عدم إمكانية التعرف على الحروف، بينما يستطيع الفرد التعرف على كل الأنواع الأخرى من الرسم، ولذلك يسمى هذا النوع من الاضطراب، «عمى النص». والعمى القرائي لا يكون مصحوبا باضطراب كتابي يمكن ملاحظته.

ب-أشكال فقد القدرة على التعبير بالكتابة. يشمل الاضطراب فيه التخطيط الحركي للحروف أو الكلمات، ولكنها ليست اضطرابا في الوظيفة الحركية الفعلية، حيث إنها تتجلى أيضا في الكتابة بالحروف الجاهزة (108: ص 162- 164).

5- الحبسة الكلية:

أثبت بعض البحوث الاكلينيكنة أن هناك من المرضى من يشكو احتباس في إخراج كلامه (حبُسة حركية)، واضطرابا في مقدرته على فهم مدلول الكلمات المنطوقة أو المكتوبة (الحُبسة الحسية) بالإضافة إلى عجز جزئي في الكتابة. وقد وجد أن هذه الاضطرابات مجتمعة ترجع العلة فيها إلى أحد أمرين:

- الإصابة بجلطة دموية يتسبب عنها انسداد الشريان الذي يغذي الجزء الذي تتجمع فيه الألياف الواردة من المراكز العليا للحركة بالفص الجبهي والمتجهة إلى الذراع والساق والأطراف وأعضاء النطق.. الخ.

- الإصابة بنزيف مخي. وينتج من النزيف حرمان المنطقة المصابة من إمدادها الدموي، كما ينتج منه سيلان الدماء في المخ فيحدث تورم وضغط على بعض الألياف والأنسجة (49: ص 69).

ب-اللجلجة والتلعثم(stuttering & stammering):

المجلجة هي إعاقة الكلام، حيث تعوق تدفق الكلام بالتردد وبتكرار سريع لعناصر الكلام، وبتشنجات عضلات التنفس أو النطق. أما اللعثمة فهي اضطراب في الكلام يتميز بوقفات تشنجية أو تردد في النطق.

وفيما يلي مثال للتمييز بين هذين العرضين. نُطق كلمة «محمد»

لجلجة: م م م م محمد (نطق حرف الميم أو الحاء أكثر من مرة).

توقف

لعثمة: م ـــــ حمد (نطق حرف الميم مرة واحدة يليه توقف ثم إكمال الكلمة)

توقف ملحوظ

أوـــــــــ محمد (التوقف قبل نطق الكلمة، ثم نطقها في شكل دفعة واحدة)

وبرغم ذلك لا يميز كثير من الباحثين بين هذين العرضين ويفضلون استخدام اللجلجة كمصطلح عام لوصف هذا الشكل من أشكال الاضطراب.

ويرى بعض الباحثين أن من العلامات الواضحة بالنسبة للجلجة أن توجد تقطيعات غير إرادية نتيجة تقلص العضلات المتحكمة في الحديث. ولا تحدث اللجلجة في كل الأوقات بدرجة واحدة. فقد لا يلجلج الطفل وهو مع قرين له أو عندما يكون بمفرده، ولكنه يلجلج بشدة إذا كان مع آخرين يمثلون السلطة بالنسبة له. واللجلجة لو إن عدت اضطرابا سلوكيا فإنها تختلف عن الأشكال الأخرى من الاضطرابات الكلامية التي توجد لدى أطفال يكون ذكاؤهم دون المتوسط. أما ذكاء الأطفال الملجلجين فيكون متوسطا أو أعلى من المتوسط.

وأحيانا تكون اللجلجة عارضة عند الأطفال الصغار وهم في مراحل ارتقائهم، ولذا تسمى اللجلجة في هذه الحالة اللجلجة الارتقائية. ويكون ظهورها-عادة-في هذه الحالة ما بين الثانية والرابعة من العمر، وقد تستغرق عدة شهور، لكن إلى جانب هذا النوع من اللجلجة يوجد نوع آخر يسمى «اللجلجة الحميدة»، وعادة تبدأ ما بين ست وثماني سنوات من العمر، وتستغرق سنتين أو ثلاث سنوات. وهناك أيضا اللجلجة المتمكنة وتبدأ من سن ثلاث إلى ثماني سنوات. ويستغرق هذا النوع الأخير من اللجلجة فترة طويلة إلا إذا حدث تدخل فعال لعلاجها. وتعد اللجلجة التي تظهر بعد عمر الخامسة أكثر خطورة من تلك التي تظهر في عمر مبكر. ويصاحب اللجلجة عادة بعض التغيرات اللاإرادية على الوجه مثل تعقيدات الوجه، وطرف العين وبعض الحركات بالأيدي والأقدام، كما قد يصاحبها أيضا تنفس غير منتظم (27: ص 181- 182).

وهناك عدد من النظريات والآراء المتباينة في تفسير حدوث اللجلجة،

وليس من اليسير ترجيح إحدى هذه النظريات على الأخرى.

ومن أكثر النظريات الشائعة تلك التي يتزعمها ترافس (Travis)، وتقوم هذه النظرية على أساس نيورولوجي فسيولوجي يتلخص في أن تحويل طفل أعسر (يستخدم يده اليسرى) إلى الكتابة بيده اليمنى مدعاة لحدوث اللجلجة في الكلام، والأساس الذي قال به أصحاب هذا المذهب يرجع إلى الفرض الآتي. إن المخ ينقسم إلى شطرين أو نصفين، ومن خصائص تكوينهما أن أحدهما يمتاز بالسيطرة على الآخر، وتكون هذه السيطرة في النصف الكروي الأيمن للأشخاص الذين يكتبون باليد اليسرى، بينما تكون في الأشخاص الذين يكتبون باليد اليمنى في النصف الأيسر من المخ، فالعلاقة بين النصف الكروي في المخ وتفضيل استعمال يد على الأخرى علاقة عكسية منشؤها السيطرة الدماغية. وبناء على هذا الفرض يقرر أصحاب هذا الموضع أن تحويل طفل أعسر إلى الكتابة باليد اليمنى يحتج منه شيء من التداخل في عمل كل من نصفي المخ. ويؤدي هذا التداخل إلى ازدياد سيطرة نصف المخ الأيسر، فيتعادل شطرا المخ في السيطرة، وينتج من تعادلهما اختلال يؤدي إلى اضطراب كلام الطفل (49: ص 166). وهي نظرية لم تلق القبول والاتفاق من الباحثين المعنيين بهذه الظاهرة، نتيجة تعدد الأسباب المسؤولة أساسا عن وجود بعض الأطفال ممن يستخدمون يدهم اليسرى. وفي مقابل ذلك يركز بعض الباحثين على الربط بين حدوث اللجلجة واختلال نظام العائد (feedback). وقد كتب لي (Lee) منذ سنوات عن الطريقة التي يمكن بها إحداث اضطراب ملحوظ في سلوك الكلام لدى الأشخاص ذوي العادات السوية في الكلام. وهي الطريقة التي تعرف عادة «بالكلام مرجا الإعادة». وهي عبارة عن تسجيل كلام المتكلم بجهاز تسجيل، وإعادته على مسامعه أثناء الكلام، وذلك بتأخير يبلغ حوالي من 10/1 إلى 5/1 ثانية، من خلال سماعتين محكمتين على الأذنين. وكنتيجة لذلك يسمع المفحوص حديثه في علاقة زمنية غير طبيعية مع صوته، فتضطرب عاداته الإدراكية، ورقابته الذاتية على الكلام، ويترتب على ذلك الإبطاء الشديد في الأحرف المتحركة،-وتكرار الكلمات، واللجلجة في المقاطع وغير ذلك من العيوب. ولا يقصد بذلك الإيحاء بأن سلوك اللجلجة الحقيقي ظاهرة مماثلة، بل مجرد افتراض المغزى الذي مؤداه أن إصدار الكلام

يتضمن عائدا في حلقة مغلقة يتمكن المتكلم بواسطته من الرقابة والمراجعة المستمرة لصوته الصادر عنه. ولذلك فإن هذا النموذج مؤداه أن اللجلجة تمثل (وظيفيا) نمطا من تذبذب الاسترخاء ينتج من عدم استقرار دورة العائد. وهو افتراض تم التحقق منه من خلال كسر حلقة العائد المقفلة، وذلك بالتدخل في إدراكات المتكلم، مع استخدام أفراد يعانون من عادات اللجلجة المزمنة. وتشير النتائج إلى أن عادات اللجلجة يمكن كفها كليا تقريبا، واستحداث الكلام السويّ، بما يوحي بأن العيوب المسؤولة أدرا كية أكثر منها حركية (حيث ركز البعض على العائد الحركي الناتج من الحركات الفمية الناتجة من حركة الفك السفلي والتقائه بالفك العلوي) (38: ص 375- 376).

وأيا ما كانت الأسباب التي تقف وراء اللجلجة، كاضطراب كلامي، فإن المهم أنها من العيوب الكلامية التي يمكن علاجها بأساليب مختلفة من أهمها العلاج السلوكي، وتحقق نسب شفاء مرتفعة في كثير من الأحيان.

جـ-اضطرابات الكلام لدى المتأخرين عقليا:

عرفت هيئة الصحة العالمية (WHO) (1954)الضعف العقلي (أو التأخر العقلي) بأنه عدم اكتمال أو قصور في مستوى الارتقاء العام للوسع العقلي. وعرفت الجمعية الأمريكية للنقص العقلي التأخر العقلي بأنه مستوى الأداء العقلي العام دون المتوسط، ينشأ أثناء فترة الارتقاء، ويصحبه خلل في جانب أو أكثر من الجوانب التالية:

1- النضج
2- التعلم
3- التوافق الاجتماعي (52: ص 4).

وهناك تقسيمات عديدة للمتأخرين عقليا، لعل أشهرها ما يقوم على تقسيمهم على أساس نسبة الذكاء وهي كالآتي:

أ-فئة ضعاف العقول (التأخر العقلي البسيط): وتقع نسبة ذكائهم بين 50- 70 تقريبا. ويطلق عليهم مصطلح (مورون) (Moron).

ب-فئة البلهاء (imbeciles) (التأخر العقلي المتوسط): وتقع نسبة ذكائهم بين 25- 50 تقريبا.

جـ-فئة المعتوهين (Idiots)، (التأخر العقلي الشديد :Severe) وهم أدنى فئات التأخر العقلي وتقل نسبة ذكائهم عن 25.

ولاشك في أن للتأخر العقلي أثره في اكتساب اللغة عند الطفل، وفي مدى قدرته على استعمالها، ويتجلى ذلك الأثر في قلة المفردات، وان الأفكار تتصل دائما بالمحسوسات مع عجز والتواء في طريقة النطق.

ويزداد على مر السنوات العديدة تأكيد القضية العامة التي تذهب إلى أن ارتقاء اللغة لدى المتأخرين عقليا يميل إلى أن يقع في مستوى أقل من مستوى القدرات الأخرى. وقد أكد علماء النفس السوفيت-بوجه خاص- دور الكلام في تنظيم السلوك وتكامله في مراحله الأولى، كما أكدوا وظيفته من حيث كونه نوعا من التفكير الخارجي لدى الطفل السويّ.

يرى لوربا، مثلا، أن «البلهاء» يبدون نوعا من القصور الذاتي في العمليات العصبية، مما يبدو واضحا بوجه خاص، في طريقة الكلام. بالإضافة إلى المعاناة من تفكك الترابط بين الكلام وأنساق التخاطب أو الإشارات الحركية للرموز. وممثل كل من القصور الذاتي العصبي، والتفكك (انفراط العلاقة بين الكلام وأنساق التخاطب الإشارية) أشد أنواع الاضطرابات التي يعانون منها[166].

ويرى أوكونور و هيرملين (O'Connor & Hermelin) أن هذه الوجهة من النظر تثير مشكلتين فيما يتصل بالكلام: الأولى تتمثل في معنى الكلمات لدى المتأخرين عقليا، والثانية تتمثل في العلاقة بين الكلمات والسلوك الحركي (52: ص 83).

وتأخذ اضطرابات الكلام الناجمة عن نقص في القدرة العقلية العامة صورا متعددة، فقد يكون على شكل إحداث أصوات معدومة الدلالة، يقوم بها الطفل كوسيلة للتخاطب والتفاهم. وهو في هذه الحالة أقرب إلى جماعة الصم والبكم في طريقة تعبيرهم عن حاجاتهم ودوافعهم أو أن يأخذ مظهرا آخر، فنجد الطفل وقد تقدم في السن بدرجة تسمح له بأن يستعمل اللغة استعمالا ميسورا، ولكنه لا يزال يعبر عما يريده بإشارات وإيماءات مختلفة بالرأس أو اليدين، حيث يتعذر عليهم الكلام باللغة المألوفة التي تعودنا سماعها، بل إننا نجدهم يستعملون لغة خاصة ليست لمفرداتها أي دلالة لغوية. وتتفاوت هذه المظاهر من حيث الدرجة بالنسبة لحالة

المصاب في سلم التأخر العقلي (49: ص 99).

وقد أورد كلارك (Klark) عددا من التجارب والدراسات الهامة لكلام المتأخرين عقليا. ومن أمثلتها الدراسة التي أجراها كولستوى Kolstoe) (1958) والتي استمرت خمسة شهور ونصف شهر عن أثر التدريب اللغوي في فئة «المنغوليين» (Mongols) (إحدى فئات التأخر العقلي). ولم تتحقق فائدة واضحة من هذا التدريب. ومن المعروف أن المنغوليين يظهرون بدرجة أكبر أمراض اللغة مع أنواع عامة من عيوب الكلام.

نشر سبرين (Spreen)(1965) تقريرين هامين يستعرضان اللغة في مجال الضعف العقلي. قدم في التقرير الأول دليلا على وجود علاقة بين الارتقاء العقلي والارتقاء اللغوي، وأعطى اهتماما خاصا لنماذج محددة من التأخر، وللعوامل التي تم تحديدها كعوامل تسهم في حدة الإعاقة اللغوية. وركز التقرير الثاني على دور اللغة في الوظائف العقلية العليا. مثل التجريد، وتكوين المفهوم، والتعلم (52: ص 86- 87).

وبهذا ينتهي حديثنا عن اضطرابات اللغة واضطرابات الكلام التي قدمنا فيه ثلاثة نماذج لهذه الاضطرابات، وهي النماذج التي يمكن ربطها بعيوب أو إصابات في مناطق أخرى كالإصابات في الجهاز العصبي (كما في الحبسة)، والاختلال في نظام العائد (كما في اللجلجة)، والنقص في القدرة العقلية وارتباطه بعدد من مظاهر الاضطراب الكلامي. وننتقل للحديث عن اضطراب اللغة لدى المرضى العقليين.

٩ اضطراب اللغة والتفكير كمظاهر مميزة للمرضى العقليين

من بين أفراد أي جمهور، توجد مجموعة صغيرة من الحالات التي تنحرف عن المألوف في اتجاه مرضي أو غير مفضل. وتضم هذه المجموعة غير السوية الأفراد من ذوي الذكاء المحدود، وعدم الاستقرار الانفعالي، واضطراب الشخصية، واضطراب السلوك (أو الخلق)، والتي تؤدي إلى حياة شخصية نفسية بائسة، وحياة اجتماعية تتسم بالعجز وسوء التوافق. هؤلاء المضطربون الذين يشكلون حوالي ١٠٪ من الجمهور العام يمكن تصنيفهم مبدئيا في أربع فئات رئيسة هي. العصاب، والذهان، والتخلف العقلي، والسلوك المضاد للمجتمع (antisocial) (186: ص 2).

ويلاحظ أن الأسماء التي تطلق على هذه الفئات في الاستخدام اليومي غير العلمي تختلف عن التسميات العلمية التي تشيع بين المتخصصين. ولا يجد المتخصصون صعوبة في الفصل بين هذه الفئات. فهناك عدد من المحركات والمعايير التي

يمكن الاعتماد عليها في التعرف على السلوك المضطرب بشكل عام.

ومن أهم المحكّات الرئيسة (لدى الذين يعرفون المرض النفسي أو العقلي بأنه الاضطراب السيكولوجي، أو الاضطرابات السلوكية التي يتم تناولها في علم النفس المرضي abnormal psychology) المحكّات الإحصائية، والاجتماعية، والطبية، والقانونية.

فالتحديد الإحصائي للسلوك المضطرب يعتمد على نسبة تكرار أشكال هذا السلوك في الجمهور العام. وعليه فالسلوك المضطرب هو الذي يحدث بشكل غير متكرر نسبيا، وغير شائع بين أفراد الجمهور. أما التحديد الاجتماعي فيشير إلى السلوك المضطرب على أنه ليس مجرد التكرار النسبي الضئيل لهذا السلوك، ولكن على أن السلوك المضطرب هو كل ما ينظر إليه المجتمع على أنه مرض نفسي أو عقلي، حيث يستطيع الأفراد المختلفون تحديد أشكال السلوك غير المتوقعة باعتبارها علامات على الاضطراب النفسي. ويعتمد التحديد الطبي على وجود عدد من الأعراض المحددة تشير إلى الاضطرابات، حيث تكشف هذه الأعراض عن أن الفرد يعاني من اضطراب أو حالة معينة. وهم في هذا الصدد يفرقون بين الأعراض ذات المنشأ العضوي، والأخرى ذات المنشأ النفسي. وأخيرا، فإن التحديد القانوني تستخدمه المحاكم، وهي بصدد اتخاذ قراراتها خصوصا عندما تواجهها مشكلة هل المتهم الذي ارتكب جريمة ما مسؤول عن فعلته المجرمة، أم لا؟ ويعتمد التحديد القانوني للسلوك المضطرب على الغرض من وراء وجود دليل على الإصابة النفسية. وعلى أي حال فإن التحديد القانوني لا يساعد على التعرف على أنماط السلوك المضطرب (152: ص 8- 13).

وينطوي استخدام مصطلحي المرض النفسي والمرض العقلي لدى غير المتخصصين كمقابلين للكلمة الإنجليزية (mental illness) على قدر من الغموض والخلط، وتسمح بعض التعريفات القاموسية بمثل هذا الخلط وعدم التحديد. فقاموس إنجلش وإنجلش يعرف هذا المصطلح بأنه «اضطراب السلوك، أو انهيار التوافق بدرجة تتطلب التدخل العلاجي، أو أنه الاضطراب الذي يرجع لأسباب نفسية، وينتج منه أعراض نفسية أو جسمية أو كلاهما معا، بالإضافة إلى الأعراض السلوكية (112: ص 318).

ولا يوجد في مثل هذا التعريف ما يميز بين المصطلحين تمييزا واضحا.

ومنعا لهذا الخلط يستخدم المتخصصون من الأطباء النفسيين وعلماء النفس الإكلينيكيين وغيرهم مصطلحين آخرين بديلا من المصطلحين السابقين. فيستخدمون العصاب (أو الأمراض العصابية) (neurosis) كبديل من الأمراض النفسية التي تتسم بوجود صراعات داخلية، وتصدع في العلاقات الشخصية وظهور أعراض مختلفة أهمها: القلق والخوف والاكتئاب والوساوس، والأفعال القهرية، وسهولة الاستثارة، والحساسية الزائدة، واضطرابات النوم وغيرها، ويحدث ذلك دون المساس بترابط وتكامل الشخصية، ويتحمل المريض المسؤولية كاملة والقيام بالواجبات كمواطن صالح، والحياة والتجاوب مع الآخرين دون احتكاك واضح، مع سلامة الإدراك واستبصار المرضى بآلامهم والتحكم في الذات (43: ص 20). ويستخدمون مصطلح الذهان (أو الأمراض الذهانية) (psychosis) كبديل من مصطلح المرض العقلي، وهو موضع عنايتنا في هذا الفصل والفصول التالية، لذا سنفرد له بعض الصفحات.

أولا: المرض العقلي

أ-ما هو المرض العقلي (أو الذهان) ؟

المرض العقلي اضطراب شديد يصيب تكامل الشخصية، ويؤثر في علاقات، الشخص الاجتماعية (186: ص 5).

ويتساوى عند الكثير من العامة لفظ الجنون مع الأمراض العقلية، وهو خطأ واضح لأن كلمة الجنون ليس لها دلالة طبية واضحة، ولا يوجد أي مرض في الطب النفسي والعقلي يسمى الجنون، وهي كلمة عامة تشير إلى الاضطراب الذي يحدث للفرد بعيدا عن مألوف تقاليد المجتمع. وتتميز الأمراض الذهانية (العقلية) بعدة أعراض تفرقها عن الأمراض العصابية (النفسية) وهي:

1- اضطراب واضح في السلوك بعيدا عن طبيعة الفرد من انطواء، وانعزال، وإهمال في الذات والعمل، والاهتمام بأشياء بعيدة عن طبيعته الأصلية.

2- تغير في الشخصية الأصلية، واكتساب عادات وتقاليد وسلوك

تختلف عن الشخصية الأولى.

3- تشويش في محتوى ومجرى التعبير في التفكير.

4- تغير الوجدان عن سابق أمره.

5- عدم استبصار المريض أو اعترافه بمرضه، ولذا يرفض العلاج.

6- اضطراب في الإدراك مع وجود الضلالات والهلاوس.

7- البعد عن الواقع والتعلق بحياة منشؤها اضطراب تفكيره.

وبالطبع لا يلزم وجود كل هذه الأعراض مجتمعة (43: ص 142- 143).

ب-أنواع الأمراض العقلية

تنتشر الأمراض العقلية بين المجموع العام بنسبة تتراوح ما بين 5- 10٪، وتوجد فئتان رئيستان منها: الأمراض العقلية الوظيفية، والأمراض العقلية العضوية. والأولى هي التي لا يوجد لها سبب تشريحي أو باثولوجي (مرضي). ولكن ذلك لا يمنع من وجود اضطراب كيميائي فسيولوجي لا تستطيع العين المجردة رؤيته أو حتى تحت الميكروسكوب.

وتضم الأمراض العقلية الوظيفية.

أ-مجموعة الذهان الوجداني ويشمل ذهان المرح-الاكتئاب، واكتئاب سن اليأس.

ب-مجموعة أمراض الفصام.

وفيما يلي نقدم عرضا مختصرا لتعريف كل من النوعين وأهم أعراضه:

أ-الذهان الوجداني (affective psychosis)

هذا المرض العقلي عبارة عن مجموعة من الاضطرابات الوجدانية الرئيسة، تتميز باضطرابات شديدة في المزاج-المرح أو الاكتئاب-تفوق مدى الذبذبات العادية في المزاج التي كانت تسود حياة المريض النفسية. كما يتميز الذهان الوجداني بنوباته المتكررة الدورية التي يكون المريض بينها في حالة سوية، ويشفى المريض بعد كل نوبة دون اضطراب أو تدهور في التكامل العام لشخصيته. ويصنف الذهان الوجداني في الغالب إلى ذهان المرح، وذهان الاكتئاب، وذهان المرح الاكتئابي (دوري)، وهذا النوع من الاكتئاب يختلف عن الاكتئاب النفسي (أو العصاب) في الأسباب والأعراض، والعلاج،

والمال. وتحدث استجابة الاكتئاب أو الاكتئاب النفسي في المواقف العصبية الشديدة في الشخصية المتكاملة، أو من مواقف بسيطة في الشخصية العصابية المهيأة لذلك. ويتميز الاكتئاب النفسي بأنه أكثر شيوعا، ويأتي في أي سن، وأسبابه بيئية خارجية، وأعراضه أقل شدة، ويكون المريض مستبصرا بحالته، ولا توجد أعراض ذهانية، وأسوأ الفترات تحدث مساء حيث يصعب النوم في أول الليل، واحتمال الانتحار قليل،ودور الوراثة ضعيف، والشخصية واهنة متقلبة المزاج[43].

كما يختلف الاكتئاب الذهاني إلى حد ما عن اكتئاب سن اليأس.

وتعتبر اضطرابات المزاج من أكثر الأمراض شيوعا ومسؤولة عن كثير من المعاناة والآلام النفسية بين آلاف من أفراد الشعب، ويكفي القول إن من 50- 70٪ من محاولات الانتحار الناجحة بين الجمهور العام سببها الاكتئاب. ومن العسير تحديد نسبة انتشار هذا المرض نظرا لأن الحالات البسيطة تشفى تلقائيا ولا تتردد على الأطباء. ويزيد عن ذلك أن كثيرا من هؤلاء المرضى يبدأون مرضهم بأعراض جسمية وفسيولوجية. وعموما فان نسبة انتشار الاضطرابات الوجدانية تتراوح من 1- 5٪ من مجموع أفراد الشعب.

1 – الاكتئاب الذهاني (Endogenous Depression)

لكلمة الاكتئاب عدة معان سواء في الاستخدام اليومي أو في مجال الطب النفسي، وعلم النفس الإكلينيكي والصحة النفسية منها:

- الاكتئاب هو شعور مؤقت بالحزن ويعتبر استجابة مناسبة لحدث محبط.

- الشعور العميق بالحزن والعجز الذي يمر به بعض الأفراد بعد فقد عزيز أو حبيب (وهذان المعنيان مازالا في نطاق الاستجابة العادية لظروف الحياة، وليس من السهل دائما التمييز بينهما بهذا الشكل).

- يستخدم الاكتئاب لوصف المشاعر المؤلمة للمرضى الذين يعانون من مرض الاكتئاب (أي الاكتئاب كمرض).

- الاكتئاب هو تجميع للعلامات والأعراض التي تصاحب المزاج السوداوي في الحالات المرضية مثل. فقد الشهية، الاستيقاظ المبكر (أي زملة أعراض الاكتئاب).

الملامح الإكلينيكية للاكتئاب:

- الأعراض الوجدانية:

أكثر الأعراض بروزا في الاكتئاب هو اضطرابات المزاج. وبعض المرضى يصلون إلى حد التبلد الانفعالي (apathy)، ويشكون من العجز عن تحقيق الإشباع من الأنشطة التي كانت تسرهم عادة، ويشكون أيضا من أنهم أصبحوا عصبيين، وقلقين، وقابلين للاستثارة، كما يشعرون بالذنب المصحوب بأفكار لوم الذات وتأنيب الضمير. وهذه المشاعر الاكتئابية تشتد وطأتها في بعض أوقات اليوم عن بعضها الآخر.

- الأعراض المعرفية

يصاحب الاكتئاب عدد من التغيرات المعرفية، أو اضطرابات التفكير، ومن أشيعها صعوبة تركيز الانتباه والتفكير. ويرى بيك (Beck) أن الاكتئاب هو نظرة سلبية للذات والعالم، وتوقعات سلبية عن المستقبل. ومرضى الاكتئاب دائما يحسون بالعجز، وعدم القدرة على اتخاذ أي إجراء لتحسين ظروفهم، وتشتد أفكار تأنيب الضمير، والدونية (عدم القيمة) (Worthlessness)، واليأس، حتى تأخذ شكلا هذائيا. ويعتقدون أنهم لن يتحسنوا مطلقا.

- الأعراض السلوكية ومنها:

* المظهر الخارجي، حيث يهمل مرضى الاكتئاب مظهرهم الشخصي، ولا يعتنون بصحتهم أو ملبسهم.

* الانسحاب الاجتماعي: وهو عرض شائع ويشتد في بعض الحالات ليؤدي إلى العزلة التامة. وربما كان سبب ذلك هو عدم قدرتهم على الحصول على التدعيم الإيجابي من البيئة الخارجية مما يؤدي إلى مزيد من الاكتئاب ثم مزيد من العزلة.

* البطء النفسي الحركي ويشير إلى هبوط الأفكار والأنشطة الجسمية التي تقود إلى بطء الحركة. وتبدو عملية محاورة الآخرين صعبة في بعض الأحيان أو مستحيلة. وهناك صعوبة في التركيز بوضوح. وفي بعض الحالات الشديدة والنادرة يصل الفرد إلى عدم الحركة نهائيا.

* الهياج (:(agitation في بعض الحالات يصاب مرضى الاكتئاب بالتهيج والاستثارة بدلا من البطء. والهياج يدل على حالة من الشعور الذاتي بالقلق، والتوتر، وعدم الاستقرار المرتبط بزيادة النشاط الجسمي. ونلاحظ أن بعض المرضى شديدو الهياج يمزقون ملابسهم، ويعصرون أيديهم، ويعضون شفاههم.

- الأعراض الجسمية وتشمل:

* اضطرابات النوم: برغم أن الغالب هو الشكوى من قلته إلا أن هناك بعض مرضى الاكتئاب الذين يذكرون أنهم ينامون طوال الوقت، والذين يعانون من الأرق يجدون صعوبة في الدخول في النوم بالإضافة إلى الاستيقاظ المبكر. مع الشعور بالتعب والإرهاق عند الاستيقاظ ويستمر خلال اليوم.

* فقد الشهية والوزن: برغم أن هناك مرضى يذكرون معاناتهم من نقص الوزن والشهية، فليس من الواضح ما إذا كان النقص في الوزن يرجع إلى نقص الطعام أم إلى عوامل أخرى.

*الاضطرابات الجنسية: يشكو الرجال والنساء من تناقص الاهتمام بالجنس وعدم الوصول إلى الإشباع الجنسي. وقد يشكو الرجال من العنة أو الضعف الجنسي وسرعة القذف، بينما تشكو السيدات من اضطراب الطمث أو الدورة الشهرية.

* الآلام والأوجاع: ربما يشكو مرضى الاكتئاب من عدد آخر من الأعراض الجسمية مثل: اضطراب المعدة، والتهاب الزور وبعض الشكاوي الغامضة. وقد تستمر هذه الأعراض لتصبح-في بعض الأحيان-هي الأعراض الغالبة.

وينبغي أن نلاحظ أن هناك نوعا من الاكتئاب يسمى الاكتئاب الخفي (masked depression)، حيث يأتي المريض بشكاوى مثل: الأرق، وفقد الشهية، وفقد الوزن، والأوهام أو الآلام، ويفحصهم الطبيب (الممارس العام أو المختص بالأمراض الباطنية) ولا يجد سببا عضويا لكل هذه الآلام فيطمأنهم. ويصعب في هذه الحالة تشخيص الاكتئاب.

وعندما يتأخر حدوث الاكتئاب إلى سن 45- 55 في النساء، وإلى 50- 60 في الرجال يسمى اكتئاب سن اليأس (أو سن العقود) الذي ينتج من بعض

التغيرات الهرمونية والفسيولوجية. وهو يختلف عن الاكتئاب الداخلي السابق من بعض الوجوه.

ولعل من أهم الأعراض التي تميز الاكتئاب هي «الانتحار». وتشير التقديرات إلى أن حوالي 25000 حالة وفاة في الولايات المتحدة الأمريكية يكون سببها الانتحار. ويأتي ترتيب الانتحار الحادي عشر من بين أسباب الوفاة. أما بين شباب الجامعات فيأتي الانتحار في المرتبة الثانية من بين أسباب الوفاة. وما ينبغي ملاحظته على هذه التقديرات الحكومية أنها تقل عن التقديرات الواقعية بحوالي مرتين أو ثلاث. ذلك لأن بعض المحاولات الانتحارية لا تسجل لأسباب شخصية أو اجتماعية أو دينية.

ويعد الاكتئاب من أهم الأمراض التي تدفع إلى الانتحار. وغالبا ما تحدث محاولات الانتحار أثناء فترة التحسن من المرض، حيث يصبح لدى المرضى الطاقة والقدرة على الحركة لتنفيذ محاولاتهم. ويشير بعض الدراسات إلى عدد من المتغيرات التي يحتمل تزايد الانتحار مع وجودها مثل: أن يكون العمر فوق الأربعين، والجنس ذكرا، والسكن في المناطق الحضرية، وافتقاد الشخص الرعاية الاجتماعية، والأمراض الجسمية المزمنة، والبطالة، وإدمان الكحول، والشعور الحاد باليأس، ووجود محاولات انتحارية سابقة.

وتتراوح النظريات المفسرة للاكتئاب بين النظريات السيكولوجية كالنظريات التحليلية، والنظريات المعرفية، والنظريات السلوكية، بالإضافة إلى النظريات الاجتماعية، والنظريات الكيميائية، والوراثية:

2- المرح (الهوس) (mania):

ذهان المرح أكثر ندرة من الاكتئاب، وأحيانا يتفاوت مع نوبات الاكتئاب. فترة اكتئاب وأخرى مرح، وأحيانا تتكرر نوبات المرح دون نوبات اكتئابية، وتختلف أعراض ذهان المرح حسب شدة الحالة، ويمكن تصنيف ذهان المرح إلى:

أ-المرح تحت الحاد.

ب-المرح الحاد.

ج-المرح المزمن.

ويمكن تعريفه بأنه حالة تتميز بشعور مسيطر ومستمر من النشوة والاستثارة مصحوبة بعدد آخر من العلامات والأعراض منها:

- زيادة عالية في النشاط، حيث يتميز مريض المرح (أو الهوس) بنشاط جسمي مفرط، وتعترف بأن لديه طاقة لا حد لها. هذا النشاط الجسمي الهائل يمكن تمييزه من التهيج الذي يظهر في بعض حالات الاكتئاب، حيث إن النشاط في هذه الحالة يكون هادفا، وينهمك المريض عادة في التخطيط لمستقبله. كما أن المريض بالهوس يزور أصدقاءه القدامى أو يتصل بهم هاتفيا في ساعات متأخرة ليلا أو نهارا.

- الثرثرة (talkativeness). حيث يتميز هؤلاء المرضى بأنهم يتحدثون أكثر من المعتاد، ويتكلمون بسرعة دون توقف، ويطلق على هذا ضغط الكلام أو تدفق الكلام.

- تطاير الأفكار (flight of ideas): وهو مصطلح يعبر عن ميل مريض الهوس للقفز من موضوع لآخر دون توقف، ويبدو الربط المنطقي بين الأفكار المختلفة واضحا بعكس مرضى الفصام.

- تضخيم الذات: يعاني مريض الهوس من شعور بالعظمة (غرور زائد)، وقد يعتقد أنه يمتلك قدرات غير عادية ويمكنه تنفيذ أي شئ يفكر فيه.

- انخفاض الحاجة للنوم: تماثل اضطرابات النوم لدى مرضى الهوس نظيرتها لدى مرضى الاكتئاب. حيث ينامون فترات قصيرة ويستيقظون مبكرا، ويشعرون بالحيوية عند الاستيقاظ بعكس مرضى الاكتئاب.

- عدم الاستبصار. ينكر مريض الهوس مرضه ولا يستطيع أن يقدر عواقب تصرفاته التي ينهمك فيها.

ب-مجموعة أمراض الفصام

وهي الفئة الثانية من فئات الذهان (أو الأمراض العقلية). ما هو الفصام؟ الفصام، كما تعرفه جمعية علم النفس الأمريكية (gical Association-American Psycholo)، «مجموعة من الاستجابات الذهانية تتميز باضطراب أساسي في العلاقات الواقعية، وتكوين المفهوم، واضطرابات وجدانية وسلوكية وعقلية بدرجات متفاوتة، كما تتميز بميل قوى للبعد عن الواقع، وعدم التناغم الانفعالي، والاضطرابات في مجرى التفكير، والسلوك الارتدادي، وبميل

إلى التدهور في بعض الحالات (214: ص 310).

ويعرفه الدكتور أحمد عكاشة بأنه «مرض ذهاني يتميز بمجموعة من الأعراض النفسية والعقلية التي تؤدي-إن لم تعالج في بادئ الأمر-إلى اضطراب وتدهور في الشخصية والسلوك. وأهم هذه الأعراض اضطرابات ا لتفكير، والوجدان، والإدراك، والإرادة، والسلوك (43: ص 143).

وتنقسم أعراض الفصام-عموما: كما حددها بلويلر (Blueler) إلى:

اضطراب الترابط. حيث تبدو الترابطات المنطقية التي تنتقل بشكل سوي من فكرة إلى فكرة، مهلهلة أو مضطربة. والنتيجة أن يأتي التفكير مختلطا وغير منطقي ومشوشا تماما.

الذاتية (Autism). وهي صورة من صور التفكير يكون محتوى التفكير ذاتيا (منبعه ذات الفرد الداخلية)، ويكون المريض مشغولا بالأفكار المنبثقة من أحلام اليقظة والنرجسية، حتى تصل إلى الهلاوس و الهذاءات.

عدم التناسب الوجداني: حيث تكون الاستجابات الانفعالية غير ملائمة لمحتوى التفكير، ويكون المزاج غير متسق أو مبالغ فيه. وقد يشمل الاضطراب الوجداني، واللامبالاة، والضحالة، والتبلد الوجداني.

التناقض (ambivalence). حيث يظهر المريض الفصامي المشاعر والاتجاهات والأماني والأفكار المتناقضة تجاه شخص أو موقف معين. والتناقض مظهر لأمراض أخرى لكنه يكون أشد وطأة في الفصام (124: ص 316).

وهناك عدد آخر من الأعراض يطلق عليها الأعراض الثانوية، منها.

- **الهلاوس**: وهي عبارة عن ادراكات حسية تحدث كاستجابة دون وجود منبه خارجي. وتأخذ الهلاوس عدة أشكال: فهناك الهلاوس السمعية، والهلاوس البصرية، واللمسية.

- **الهذاءات** (أو الاعتقادات الخاطئة) (delusions) وهو اعتقاد خاطئ غير متناسب مع المستوى التعليمي والطبقة الاجتماعية للمريض. ولا يمكن تفنيده منطقيا لإيمان المريض الراسخ به.

- **الخداعات** (:(illusion وهي سوء التفسير لإدراك حس فعلي. فقد يرى المريض بقعة سوداء في السقف فيعتقد أنه عنكبوت متوحش سيسقط عليه.

- **اختلال الهوية** (depersonalization): وهي أفكار غير واقعية لا تكون هذائية عادة. ويدرك المريض شذوذها ويشكو من الكرب الذي تحدثه، ويوجد شعور بالتغير في الشخصية أو في أجزاء الجسم، ويشعر المريض بأنه لم يعد هو نفسه، ولكنه لا يشعر بأنه صار شخصا آخر. و قد يكون هناك شعور مخيف بالغربة. وبذكر المريض أن مشاعره قد تجمدت وأفكاره أصبحت غريبة. وأن أفكاره وتصرفاته تبدو كما لو كانت تنفذ بطريقة آلية.

- **الأعراض الكتاتونية:** وهي الأعراض المتعلقة بقدرة الفرد على الحركة. وتأخذ إما شكل ذهول أو غيبوبة كتاتونية أو هياج كتاتوني أو السلبية المطلقة أو الاستمرار على وضع معين عدة ساعات، أو الطاعة العمياء.

- اضطرابات اللغة: يعاني الفصاميون من اضطرابات اللغة أو الكلام وتبرز أهمية السلوك اللغوي في أنه هو الذي يكشف المريض الفصامي، ويلفت انتباه أقاربه والسلطات المسؤولة إلى طبيعة مرضه. ونظرا لأهمية هذا السلوك فسوف نخصص له جزءا مستقلا في هذا الفصل.

أنواع الفصام:

يرى البعض أن الفصام ليس مرضا واحدا، وإنما هو عدة أمراض. وهناك تقسيمات عديدة للفصام أشهرها التقسيم الذي قدمه كريبلين وبلويلر وفئاته هي:

الفصام الخيلائى (البارانويدى) (Paranoid);

يبدأ الفصام الخيلائي-على عكس أنواع الفصام الأخرى-متأخرا . ويتميز أساسا بالاعتقادات الخاطئة الخاطئ والهلاوس غالبا، بالإضافة إلى الاضطرابات الفصامية المعتادة، كفقد الترابط، واضطراب الوجدان، والذاتية، والتناقض وتكون هذاءات الاضطهاد والعظمة من بين ما يعانيه المريض. وقبل الإصابة بالذهان يفصح المريض البارانويدي عن عداء وسلوك غامض، واتجاه احتكاكي، وبرود انفعالي. وتظهر تلميحات الإشارة والتوهم المرضي سابقا على ارتقاء الذهان الذي يتميز بالضلالات، وقد تكون الهذاءات الخيلائية منظمة أو زائفة، مع تفكك الشخصية المتزايد.

الفصام الكتاتوني (Catatonic)

في هذا النوع من الفصام تظهر الاضطرابات الحركية باعتبارها العرض السائد، وقد تأخذ شكل الكف العام، وقد تضم أعراضا كالسلبية والطاعة العمياء والارتخاء الشمعي (ارتخاء المفاصل)، أو تأخذ شكل النشاط الحركي الزائد والاستثارة. وفي حالة الاستثارة الكتاتونية لا يبدو سلوك المريض متأثرا بالمنبهات الخارجية، وإنما يبدو نمطيا، لا هدف له، مندفعا لا يمكن التنبؤ به، وفي بعض الحالات قد يجري بلا هدف، ولا ينام، ويرفض الطعام.

فصام المراهقة (hebephrenic) :

في هذا النوع من الفصام تكون الاستجابات الانفعالية ضحلة وغير ملائمة. ويبدأ في سن مبكرة فيزحف ببطء وإن لم يعالج ينتهي بتدهور تام في الشخصية. ويكون هؤلاء المرضى انطوائيين، ولا يقيمون علاقات مع الآخرين، ويعانون من الاضطرابات التي يتعرض لها بقية مرضى الفصام كاضطراب التفكير واضطراب الإرادة والسلبية، واضطراب الوجدان.

الفصام البسيط (Simple):

يتميز الفصام البسيط بانخفاض الاهتمام بالعلاقات الإنسانية والعالم الخارجي، وفقر الشخصية واللامبالاة، والتبلد. ونادرا ما تحدث الهذاءات والهلاوس في هذا النوع من أنواع الفصام، وبعد فترة من الوقت يميل المريض إلى التدهور وسوء الأداء.

وهناك أنواع أخرى نذكر منها :

الفصام الوجداني (schizo-affective):

ويشمل هذا النوع الحالات التي تجمع ظواهر اكتئابية، أو أعراض مرح مع ظواهر الفصام، ويميل هذا النوع إلى نوبات متكررة يشفى بعدها المريض تماما دون أي تدهور في الشخصية، ولا يصح تشخيص هذه الحالة إلا إذا وجدت الأعراض الوجدانية الفصامية مقترنة ببعضها في الوقت نفسه، ويتشابه هذا النوع من الذهان الوجداني من ناحية نوباته المتكررة، والقابلية للانتكاس.

الفصام غير المحدد (undifferentiated):

وفيه يظهر مريض الفصام اضطرابات مطعمة تشمل التفكير، والسلوك، ولكن الأعراض لا تكون كافية لكي تسمح بتصنيف أكثر دقة له. ويحدث غالبا أن النوبة الأولى للفصام تكون غير محددة، ومع تطور الاستجابة تميل لأن تقبل التصنيف في أحد الأنواع التي سبق وصفها.

الفصام.. . لماذا؟ !

وقع اختيارنا-في دراسة السلوك اللغوي-على فئة الفصام لعدة أسباب منها:

أ-أن هذا المرض من بين الأمراض العقلية ذات النسب المرتفعة في الانتشار. ويرى بعض التقديرات أن الفصام يصيب حوالي 85, 0 ٪ إلى 3٪ من المجموع العام للشعب. فإذا كان تعداد مصر خمسين مليونا فيكون عدد الفصاميين المقدر يتراوح بين أربعمائة وخمس وعشرين ألفا، ومليونا ونصف مليون، وهي نسبة خطيرة، بل شديدة الخطورة خصوصا إذا كنا نعلم إن هذا المرض العضال يصيب الفرد في سن الشباب والنضوج، أي فترة العمل والدراسة والازدهار الفكري والعطاء، مما يجعل الفصام ليس ظاهرة مرضية فحسب، بل ظاهرة تؤثر في مختلف نواحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية، بالإضافة إلى ما قد يولده-أحيانا-من سلوك إجرامي مضاد للمجتمع (43: ص 144).

ب-أن مرض الفصام من الفئات الإكلينيكية التي لقي سلوكها اللفظي الدراسة والاهتمام في الخارج، وهناك ما يشير إلى وجود اضطراب يلحق بهذا الجانب من جوانب السلوك. ونحن نرغب في الوقوف على أشكال اضطرابه في اللغة العربية.

(لمزيد من التفاصيل في الجزء السابق انظر: 43 ص143- 209, 214: ص 310- 331, 202: ص204- 226, 244- 270).

ثانيا: مظاهر اضطراب اللغة عند مرض الفصام في جانبي الفهم والإنتاج

منشأ الاهتمام بدراسة اللغة بوجه عام، وإنتاجها وإدراكها بوجه خاص

لدى مرضى الفصام مرجعه السؤال التالي: هل يعتري وظيفة اللغة الاضطراب الذي يعتري وظائف أخرى كالانتباه والإدراك والذاكرة عند الإصابة بمرض كالفصام ؟

الاعتقاد السائد لدى بعض الباحثين أن الفصامي الراشد شخص تلقى تدريبا وتدعيما على الحديث واستخدام اللغة عدة سنوات، وعليه فإن سلوكه اللفظي قد وصل إلى مرحلة من الاستقرار قبل أن يصاب بالمرض (206: ص 100). ومن الحقائق التي كشف عنها الفحص السيكاتري للحالة العقلية لبعض المرض النفسيين أنهم يعانون من اضطراب في الوعي والإدراك، والتعبير، والكلام، والحكم (194 :ص 450). وإذا كان الاضطراب النفسي بمختلف أنواعه أحد مصادر الاضطراب في السلوك اللفظي فإن الفصاميين يتميزون-بالإضافة إلى الأفكار المضطربة-بأنهم يعبرون عن أنفسهم بشكل مضطرب. ولذلك يولي الأطباء النفسيون اهتماما كبيرا بلغة الفصاميين لما لها من أهمية في الوصول إلى التشخيص، كما أن الاضطراب في استخدام اللغة لدى الفصاميين من أهم المؤشرات على وجود الاضطراب الذهاني لديهم، وهو المؤشر الذي يلفت انتباه الأقارب والأصدقاء والسلطات القانونية إلى حقيقة اضطراب المريض الفصامي (95: ص 159 ؛223: ص5، 98: ص 2).

وقد درس بعض الأطباء النفسين وعلماء النفس خصائص لغة الفصاميين على مستوى الكلام المتصل باعتبار أن السلوك اللغوي أسلوب من الأساليب الموضوعية التي يمكن خلالها دراسة الاضطراب في التفكير أمبير يقيا، ولأنه يقدم صورة إكلينيكية مختلفة تماما عما يقدمه مرضى الحبسة، كما أنه يعكس الفروق المعرفية المميزة للذهانيين في الأعراض اللغوية(67): ص464؛ 181: ص 728).

وترى المدرسة الألمانية في الطب النفسي الألماني، خصوصا مدرسة فرانكفورت، أن اضطراب اللغة لدى الفصاميين عضوي في الأصل. وبنظر كليست (1960)(Kleist) إلى الفصام كاضطراب عصبي يرتبط تصوريا بالعته والحبسة، ويرى أن الأشكال المختلفة للفصام ترجع إلى أعطاب موضعية مختلفة في المخ، ولذا اهتم عدد من الباحثين بفحص العلاقة بين الفصام والحبسة (67: ص 466). وقد تطورت أساليب دراسة اللغة لدى جمهور

المرضى، وتغيرت كاستجابة للتغيرات داخل نظام الدراسات النفسية للغة، واستفاد الباحثون المهتمون بفهم العلاقة بين اللغة والمرض النفسي من الدراسات النفسية اللغوية بطرائق مختلفة، وحاولوا-حديثا-فحص الجوانب البنائية والدلالية للغة باستخدام الأساليب المشتقة من نظرية النحو التوليدي-التحويلي لتشومسكي إلا أن الذي كان مسيطرا على الأطباء النفسيين وعلماء النفس لعدة سنوات هو تحليل الكلام باعتباره مظهرا من مظاهر اضطراب التفكير لدى مرضى الفصام.

والحقيقة التي يلتقي حولها كثير من الباحثين هي أن الفصاميين يعانون من صور مختلفة لاضطرابات اللغة أو الكلام[234]، ليس هذا فحسب، بل إن اضطراب اللغة يعتبر من الخصائص الرئيسة للفصاميين. وقد تنبه السيكياتريون الأوائل من أمثال كريبلين وبلويلر إلى اضطراب التواصل الفصامي، وأخضعوه للدراسة من خلال تحليل المقابلات الإكلينيكية. ويصف كريبلين المتكلمين الفصاميين بأنهم فقدوا خاصية التنظيم أو الترتيب المنطقي لتسلسل أفكارهم وهو ما ينعكس في كلامهم (135، 136، 156)، أما بلويلر فيصف كلامهم بأنه يعبر عن خيط مجزأ من الأفكار المرتبطة بطريقة غير منطقية لتكوين فكرة جديدة، ولعل نقص التكامل الدلالي في لغة الفصاميين كما وصفه كريبلين وبلويلر مرجعه سوء التكامل في الأفكار اللغوية، ومن هنا تطرق بلويلر إلى مناقشة الاضطراب في بناء الجملة ودلالات الألفاظ (أو المعاني) كخصائص مميزة للفصاميين، والتي اعتبرت من المؤشرات التشخيصية لدى بعض الأطباء. ومع هذا لم تقدم سوى محاولات ضئيلة لتحدد بطريقة موضوعية أو تحلل بطريقة تجريبية الجوانب المضطربة في كلام الفصامين[187]. وقد يرجع ذلك إلى أن بعض الباحثين ظلوا فترات طويلة ينظرون إلى هذا الاضطراب على أنه اضطراب في التفكير، واعتبروه عاملا حاسما في تشخيص الفصام على الرغم من أن بعض البحوث أثبتت أن اضطراب التفكير ليس قاصرا على الفصاميين، بل يعد مميزا لمرضى الهوس أيضا. فقد وجدت أندريسن (Andreasen)-على سبيل المثال-أن كلا الفصاميين والهوسيين يظهرون اضطرابا في التفكير يشمل التطاير وعدم الاتساق المرتبط بالرغبة الزائدة في الكلام، بينما يتميز الفصاميون فقط بكلام مقتضب، بالإضافة إلى فقر واضح في مضمون الكلام (202: ص

259). وفي هذا الصدد تقرر «وليامز» أنه من الممكن القول إن إعادة تنظيم الكلام المضطرب تؤذي إلى انتظام التفكير، لكنه ليس من الحتمي أن يتبع اضطراب الكلام، اضطراب في التفكير.

إلا أن ما ينبغي الوقوف أمامه بنظرة متأنية هو ما يقرره «بيفى» من أن تحديد طبيعة الاضطراب اللفظي لدى الفصاميين، بطريقة تجعل دراسته ذات معنى بالنسبة لعلماء النفس، يقتضي الاسترشاد بنموذج الإدراك والإنتاج الفعلي للمتكلم أو ما يسمى «نموذج الأداء» (187 , 231).

وبرغم أن بعض الباحثين يعترفون بأنه من المتعذر عزل المكونات البنائية كليا عن المكونات الدلالية إلا أن هذه الدراسات استخدمت تكنيكات تجريبية لدراسة كلام الأسوياء والفصاميين مرتكزة على المكونات البنائية فقط، وانتهى أصحابها إلى أن الفصاميين كمستمعين يعالجون الجمل بنفس طريقة المستمعين الأسوياء، بمعنى أن الفصاميين يمكنهم أن يدركوا اللغة بطريقة سوية، ولكنهم يعانون من إصابة بعض جوانب اللغة، وعليه فإن الاضطراب لدى الفصاميين يظهر في اللغة كمخرجات (إنتاج) أكثر منه فيها كمدخلات (إدراك)(67: ص 463- 464)، وهو ما تشير إليه دراسة كوهين وكامي (Camhi) (1967) بتقريرها أن الفصاميين أقل دقة من الأسوياء في إرسال رسالة لفظية، لكنهم لا يختلفون عنهم في قدرتهم على الاستفادة من الرسائل التي ترسل إليهم كمستمعين (99 ؛ 151). وقد حاول سميث إلقاء الضوء على هذه النتيجة وافترض أن هذا القصور يرجع إلى سوء التوظيف للعملية المسؤولة عن إنتاج التداعيات الملائمة، أو أنه ينتج من عدم قدرة المريض الفصامي على إصدار فعال لرسالته مع الأخذ في الاعتبار الكيفية التي سيستقبل بها مستمعوه هذه الرسالة. ومتضمنات ذلك أن مسؤولة الباحث الذي يتعامل مع المرضى الفصاميين تلزمه بفحص العلاقة بين ما ينطق به المريض (إنتاجه) وفهم الباحث له، وذلك لأنه كثيرا ما يردد الباحثون القول إن الفصاميين ينتجون لغة شاذة أو مرضية، وينسون الدور النشط للمستقبل في تكوين حكمه على هذه اللغة (213؛ 104: ص 102- 103).

وقد وظف ديكنر وبلانتون ما سموه مقتضيات أو قيود السياق لدراسة كفاءة الفصامين في الاستفادة منها في فهم الكلام. ولم يتأكد الفرض القائل إن استفادة الفصاميين من قيود السياق أقل من الأسوياء وهو ما

انتهت إليه دراسة ليفنسون والوود من قبل وهي نتائج تناقض ما انتهى اليه لاوسون (Lawson) وماك جي (A.Mcghie) وتشابمان (J.Chapman) حيث تبين لهم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين في هذا الصدد لصالح الأسوياء. أما دراسة بوجيوجيل وزملائه فقد انتهت إلى أن إدراك الفصاميين للكلام لا يختلف عن إدراك الأسوياء في ظل الظروف المحايدة أو الطبيعية، بينما يتدهور أداء الفصاميين) بدرجة ما في ظل ظروف التشتيت (190 , 161 ،164)وشبيه بهذه النتائج ما انتهت إليه دراسة راتان وتشابمان من أن الفصاميين يفوقون الأسوياء في اختيار البدائل غير الملائمة في المهمات التي تتطلب الاختيار من بين بدائل متعددة أو تصنيف البطاقات، وهي النتيجة التي أشار إليها ميركر (Mercer)(1960) و كوهين (1970) مستخدمين نفس المهمات، مما يعني أن فهم الفصاميين للمنبهات المقدمة يتأثر بالمشتتات المرتبطة بها.(192)

ومن ناحية أخرى استخدم أسلوب التداعي في دراسة اللغة لدى الفصاميين بطرائق مختلفة وليس فقط للإنتاج أو الفهم. وأثبتت دراسات ماهر أن إدراك الفصاميين للغة يضطرب باستمرار من جراء تدخل التداعيات غير المطلوبة التي بإمكانهم كفها والإبقاء على التداعيات المطلوبة فقط. وقد حاول فرانكيل وبيوتشلد تشريط الفصاميين لإنتاج تداعيات معينة في ظل تدعيم انتقائي محكم إلا أنهم فشلوا في ذلك (122؛169؛170؛171؛172).

ومن التكنيكيات التي شاع استخدامها بكثرة في دراسة إنتاج وفهم اللغة لدى الفصاميين ما يسمى تكنيك «كلوز» أو إجراء الإكمال أو الإغلاق. وفكرة هذا الإجراء-بإيجاز-هي تقديم فقرة أو قطعة تمثل عينات لغوية (مكتوبة غالبا)، وذلك بعد أن يحذف منها عدد من الكلمات باتباع تسلسل منتظم كان تحذف الكلمة الرابعة أو الخامسة أو السادسة-مثلا-على التوالي حتى نهاية القطعة. ثم تقدم إلى عدد من الحكام وبطلب منهم قرا ،ة القطعة وملء الفراغان المتروكة بكلمات تلائم السياق. وتكشف قدرتهم على التنبؤ بالكلمات المحذوفة عن قدرتهم على فهم هذه الرسائل اللغوية. وقد قدمه تبلور أساسا لقياس القدرة على القراءة (222؛225؛146؛183). ومن النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام هذا التكنيك أن الفصاميين أقل قدرة على

فهم اللغة من غيرهم، وأن أداء الحكام من الأسوياء ينخفض بدرجة جوهرية إذا كانت عينات الكلام المقدمة لهم مأخوذة من الفصاميين(157)، كما أن الفصاميين أقل قدرة من الأسوياء على التنبؤ بالكلمات المحذوفة من الفقرات المقدمة إليهم في إجراء كلوز.

وفي سلسلة من الدراسات استخدم سالزنجر وزملاؤه التكنيك السابق لتقويم الاختلافات في مدى تحقيق كلام الفصامين لخصائص التواصل الجيد، وذلك في مقابل مجموعة من المرضى غير النفسيين، وقد جاءت النتائج مؤيدة لصدق الفرض القائل بانخفاض التواصل في كلام الفصاميين (انظر في هذا الصدد 204, 205, 201, 207, 208) ولم يستطع هونجفيلد أن يؤيد الفرض القائل إن الفصاميين يفهمون بعضهم بعضا بدرجة تفوق فهم الأسوياء لهم. وكان التفسير الذي طرحه ميللرر ايسارد (Isard) لذلك مؤداه أن سؤ فهم المادة اللفظية لدى الفصاميين ينشأ من عدم نظرهم إلى الكلمات في علاقاتها ببعضها بعض، أو باعتبارها جزءا من كل منظم (144, 179, 221).

وفي محاولة أخرى لتفسير انخفاض درجات الفصاميين عن الأسوياء في إكمال الفقرات الكلامية باستخدام أسلوب«الإغلاق» سالف الذكر، افترض سالزنجر وزملاؤه ه فرضا سموه «فورية المنبه» (-Stimulus-Immedia Cy Hypothesis)، ومؤداه أن سلوك الفصاميين-بصفة عامة-محكوم بالمنبهات المباشرة أكثر من المنبهات البعيدة سواء في المكان أو في الزمان(74, 107)-، وبالتالي فإن إكمالهم للأماكن الخالية في الفقرات المقدمة إليهم يتأثر بالكلمات التي تسبق أو تلي مباشرة المكان الخالي المطلوب إكماله، أكثر من تأثره بالسياق ككل.

ومن الأساليب الأخرى التي وظفت لدراسة سلوك اللغة لدى مرضى الفصام ما يسمى (التحيز للاستجابة السائدة أو القوية). وهو أسلوب قدمه تشابمان، وفيه يقدم جملة أو عبارة (مثل شعبي مثلا)وكلمة مفردة، تحتمل أكثر من تفسير أو لها أكثر من معنى، وتقدم الجملة ويتلوها ثلاثة بدائل: أحدها يعتبر بمثابة تفسير حرفي (استجابة سائدة أو قوية)، والثاني يمثل تفسيرا مجازيا (غير سائد)، والثالث يمثل بديلا غير ملائم.

وتقدم مرتين-مع تغيير طفيف في السياق-بحيث تكون الاستجابة

الصحيحة في إحدى الصياغتين هي الاستجابة الحرفية وفي الأخرى تكون الاستجابة الصحيحة هي الاستجابة المجازية، ويطلب من المفحوص اختيار التفسير الملائم للجملة. وقد أشارت دراسة بنيامين و وات-على سبيل المثال-إلى أن الفصاميين يميلون دائما إلى اختيار البديل السائد أو القوى للكلمة «المنبه» بالنسبة للكلمات التي لها أكثر من معنى، ويحدث ذلك حتى في المواقف ألي يكون من الأنسب فيها بل من الضروري اختيار البديل الأضعف باعتباره الاستجابة الصحيحة[70]، كذلك تشير دراسة «مورر» (Mourer) إلى أن الفصاميين يفوقون الأسوياء من حيث أخطاء التعميم الناتجة عن وجود أكثر من معنى للكلمة، أو الكلمات التي تشترك في نفس المعنى والتي يطلق عليها المترادفات، كأحد الأساليب المتبعة في قياس فهم الفصاميين للغة[182]. ولعل تلك النتائج تكون امتدادا لمحاولة استخدام التعبيرات المجازية سواء في شكل كلمات أو سياقات لفظية لدراسة فهم الفصاميين للغة، والتي اتضح منها أن الفصاميين والأسوياء يقعون في أنواع الخطأ نفسها، ولكن الفرق بينهما فرق في الدرجة (83 ؛ 84 ؛87)

وتختلف الدراسات التي استعرضنا بعضا من نتائجها عن الملاحظات والأوصاف الإكلينيكية التي يقدمها بعض الأطباء النفسيين لكلام أو لغة الفصاميين، وهي أوصاف كيفية تفتقد إلى خاصية «القابلية للإعادة»، وتعتمد على الملاحظة فقط، مما يحد من القدرة على تعميم هذه الأوصاف، بينما تعتمد الدراسات السيكولوجية على أدوات مقننة لدراسة اللغة دراسة كمية دون الاكتفاء بالملاحظات الكيفية. ومن أمثلة هذه الملاحظات أن يوصف المريض بالفصام الكتاتوني بأنه يعاني من عدة اضطرابات في كلامه، ومنها:

أ-فقد الكلام تماما، وكأنه أصيب بالبكم، وإن تكلم فبالإشارة أو الكتابة، وهو عكس ما يحدث في الحالات العضوية حيث لا يستطيع المريض الكلام أو الكتابة.

ب-اختلاط الكلام حيث يتكرر دون ارتباط ويتعدد بطريقة غير مفهومة، وهنا لا يكف المريض عن الكلام.

جـ-تكرار الكلام أو بعض الجمل بنفس المعنى واللهجة والنغمة.

د-ابتداع الكلمات، وهو اتخاذ لغة خاصة يتكلم بها ولا يفهمها أحد. وبالطبع لا يفهمها مرضى الفصام الآخرون (43: ص 170- 171).

ثالثا: طرائق دراسة لغة الفصاميين في التراث الإكلينيكي من خلال بعض النماذج

1 - النموذج الأول: الدراسات المباشرة

من الدراسات في هذا الصدد تلك الدراسة التي أجريت عن قدرة المرضى الفصاميين على فهم كلام الأسوياء والذهانيين وأشباه الذهانيين (الذهان الكاذب). ويقف خلف هذه الدراسة رأي شاع في التراث الإكلينيكي مؤداه أن الفصاميين أقدر على فهم كلام الفصاميين من كلام الأسوياء.

وكان الغرض الرئيس لهذه الدراسة هوان الفصاميين سيظهرون أداء متميزا على القطعة الفصامية، إذا ما قورنت بعينة من كلام الصحف، وعينة كلام لشخص سوقي تحت تأثير العقار. ولكن النتائج لم تؤيد هذا الفرض، أي لم يكن الفصاميون أقدر على فهم نظرائهم من الفصامين بدرجة تفوق فهمهم للأسوياء أو أشباه الذهانيين(144).

ومع ذلك فقد يرجع هذا إلى عوامل تتعلق بالدراسة ذاتها. فعينة كلام الفصاميين التي جمعت كانت محدودة وربما لم تكن ملائمة، ذلك لأنها لم تكشف عن طبيعة متفردة كان تنطوي على ابتداع أو لغة خاصة أو أمثلة للتواصل الرمزي غير المفهوم. وربما يكون الفرض الذي انطلقت منه الدراسة صادقا-فقط-بالنسبة لمواقف المواجهة، التي تتاح فيها رؤية الإشارات غير اللفظية التي تعين على الفهم.

وإذا كانت هناك دراسات اهتمت بعملية تفسير الكلام (مجازيا وحرفيا) لدى الأسوياء فإن هناك اهتماما مماثلا بها لدى مرضى الفصام أيضا. وقد أجرى اليسيو دراسة في هذا الصدد على عينة من مرض الفصام الطارئ، والفصام المتفاقم(109)، وتفترض الدراسة أن مرضى الفصام المتفاقم سوف يقدمون تفسيرات خاطئة أكثر مما يقدمه مرضى الفصام الطارئ (دون تحديد لنوع الأخطاء في التفسير التي ستقدمها كلتا المجموعتين).

وتشير النتائج إلى أنه لا توجد علاقة بين درجات التنبؤ بالمآل (مصير المرضى) ودرجات المعرفة بالكلمات. فكل مجموعة من المفحوصين وقعت في أخطاء مجازية أكبر جوهريا من الأخطاء غير المحددة، وكذلك بالنسبة للأخطاءالحرفية التي كانت أكبر جوهريا من الأخطاء غير الملائمة. وبالنسبة لمجموعة مرضى الجراحة فقد أظهروا أخطاء مجازية أكبر جوهريا من

الأخطاء الحرفية. أما مرضى الفصام الطارئ والمتفاقم فلم يظهروا أي فروق جوهرية في عدد الأخطاء الحرفية أو المجازية، كذلك لم تختلف هاتان المجموعتان عن مجموعة مرضى الجراحة. ومن الملاحظ أن هذه النتائج تناقض نتائج تشابمان (1960). ولعل ذلك يرجع إلى الاختلاف بين المفحوصين في مستوى القدرة العقلية، أو يرجع إلى فروق في فترات الإقامة في المستشفى.

ومن الدراسات التي تناولت إدراك الكلام لدى مرضى الفصام دراسة لاوسون وزملائه[161]. ويوحي بعض نتائج الدراسات على الفصاميين بأن الصعوبة في فهم الكلام لديهم لا تنتج من عدم القدرة على استقبال الكلمات المفردة، والتي تؤلف الحديث المتصل، وإنما من النقص في استقبال أو إدراك الكلمات في علاقة ذات معنى ببعضها بعض كجزء من كل منظم، فإدراك الكلمة لا يحدث بمعزل، ولكن كجزء من سياق الجملة. كما أن إدراك الجملة حدث زمني وكل لا يمكن فهمه كاملا حتى يكتمل، وتظل بدايتها ووسطها مرتبطين بنهايتها. وتفترض الدراسة الحالية أن مرض الفصام أقل قدرة من الأسوياء في تحسين أدائهم بتوظيف درجات متزايدة من التنظيم السياقي. بينما لا يختلف الفصاميون عن الأسوياء في استدعاء مواد غير محكومة بتقييد سياقي (كلمات منفردة وعشوائية).

وقد تركز التحليل في ثلاثة متغيرات هي. المجموعات (فصام، وأسوياء)، وطول القطع (10 , 20 كلمة)، ومستويات التقييد السياقي (7 مستويات). وحسب تحليل التباين للنسب المئوية للكلمات التي تم استدعاؤها استدعاء صحيحا اتضح أن المتغيرات الثلاثة تؤثر تأثيرا جوهريا في درجات الاستدعاء. ويزداد حجم الكلمات التي يتم استدعاؤها مع ازدياد التقييد (أو التنظيم) وهي تتفق وما انتهى إليه ميللر وسيلفريدج، كما اتضح أن نسبة الاستدعاء من القطع ذات العشرين كلمة أقل منه في القطع ذات العشر كلمات، وأخيرا كان مستوى أداء الفصاميين أقل من أداء الأسوياء، ولم يكن التفاعل بين طول القطعة والمجموعة دالا، مشيرا إلى أن الفصاميين لا يشعرون بصعوبة أكبر مع تزايد الطول كما لا يشعر الأسوياء، وهم لا يؤدون أسوأ من الأسوياء فحسب، وإنما درجة التحسن مع ازدياد التنظيم كانت ضئيلة. وخلاصة هذا أن الصعوبة التي أظهرها الفصاميون في إدراك

الكلام تبد ومرتبطة بعدم القدرة على إدراك التنظيم الموجود في كلام الأسوياء أكثر منه صعوبة في إدراك الكلمات المفردة والاحتفاظ بها.

وقد أجريت دراسة مصرية مماثلة للدراسة السابقة[111] وكانت تهدف إلى دراسة إدراك الكلام لدى مرضى الفصام المصريين مقارنة بمجموعات ضابطة. ووضعت الباحثة الأسئلة الآتية للإجابة عنها:

أ-هل يختلف الفصاميون عن الأسوياء في أدائهم اختبارات إدراك الكلام؟

ب-هل الفصاميون أقل قدرة من الأسوياء في الاستفادة من المستويات المرتفعة من التقييد السياقي؟

ب-هل توجد فروق بين الأسوياء وفئات سيكياترية أخرى ؟

واستخدمت الباحثة اختبارا أساسيا لقياس إدراك الكلام قامت بتصميمه عبر مراحل متتالية مسترشدة بما قدمّه ميللر وسيلفريدج (1950)، ثم لوسون وزملاؤه (1964).

وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1- كان أداء مرضى الفصام والاكتئاب أقل من الأسوياء في اختبار إدراك الكلام.

2- تحسين أداء المجموعات الثلاث بتزايد درجات التنظيم. أي أن المجموعات استفادت من قيود السياق.

3- كان أداء الفصاميين قصيري القامة أقل من أداء الفصاميين طويلي القامة.

4- لم تصل معاملات الارتباط بين اختبار إدراك الكلام والاختبارات الأخرى إلى درجة الدلالة إلا في مجموعة مرضى الاكتئاب، حيث وجد معامل ارتباط جوهري بين إدراك الكلام ومضاهاة الأدوات.

5- كان أداء الفصاميين على اختبار مضاهاة الأدوات أقل من المجموعتين الأخريين.

وآخر الدراسات في هذا القسم هو الدراسة التي أجراها دي سيلفا و همسلى عن توظيف إجراء الإكمال (كلوز) في فحص إدراك لغة الفصاميين. ولهذه الدراسة هدفان: الأول هو اختبار فرض فورية المنبه في علاقته بإدراك اللغة لدى الفصاميين لمعرفة مدى استفادة الفصاميين من تزايد التقييد السياقي، ذلك لأن بلان (Blany) (الذي اهتم بفحص هذه المشكلة

أساسا) استخدم قطعا لغوية غير طبيعية (كلمات معزولة)، وبالتالي قد يكون من المفيد استخدام قطع نثرية متصلة ذات معنى أقرب لمواقف إدراك في الحياة اليومية العادية. أما الهدف الثاني فهو الكشف عن الفروق المحتملة بين مرضى الفصام الحاد والفصام المزمن على أساس اختلافهما في القدرة على تركيز الانتباه، وعلاقة الانتباه بفرض فورية المنبه. وتشير النتائج بوضوح إلى انخفاض أداء الفصاميين عن أداء الأسوياء بدرجة جوهرية. وبالنسبة للفرض الأول كانت النتائج معقدة، فالفصاميون لا يستفيدون من السياق الذي تقدمه القطع. وإذا كان فرض فورية المنبه يستلزم أن يؤدي الفصاميون في نفس المستوى كل مهمات الإكمال مع التباين في درجة السياق فإن أداءهم ازداد سوءا مع تزايد التقييد السياقي، بمعنى أنه كلما زادت البيانات أو الكلمات التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند الإكمال زاد حجم الاضطراب في الأداء، وكلما بعدت الإشارة أو الكلمة عن«الكلمة الهدف» قل إسهامها في تحديد الكلمة المطلوبة. وبالنسبة لمرضى الفصام الحاد والفصام المزمن، فقد أظهرت المجموعة الأولى تدهورا مستمرا، بينما قدمت المجموعة الثانية أداء مستقرا عبر الظروف المختلفة[107].

2- النموذج الثاني: الدراسات غير المباشرة:

الدراسة الأولى في هذا السياق يتساءل فيها منفذوها عن وجود ما يسمى اللغة الفصامية[215]، حيث أشاع بعض الباحثين أن هناك لغة خاصة لمرضى الفصام يعرفونها ويمكنهم التحدث بها بما يوحي بأن على الآخرين تعلمها حتى يمكنهم التخاطب مع الفصاميين، بل هناك من يرى أن هناك لغات فصامية تماثل أنواع الفصام المعروفة. وقد وضعت الدراسة التي نحن بصددها عدة فروض هي:

1- يعطي الفصاميون تداعيات غير شائعة أكثر من التي يعطيها الأسوياء (على اعتبار أن اختبارات التداعي من أحسن الأدوات لدراسة لغة الفصاميين).

2- الفصاميون أكثر تغييرا في تداعياتهم من مناسبة لأخرى.

3- تداعيات الفصاميين من نوع معين تختلف عن تداعيات الأنواع الأخرى

من الفصام.

4- الفصاميون أقل وعيا بعدم شيوع تداعياتهم.

5- استجابة التداعي لدى الفصاميين ليست للكلمة وإنما لتداعياتهم ذاتها.

وقد أظهرت النتائج تحقق جميع الفروض التي وضعتها الدراسة. والملفت للنظر أن تداعيات المرضى غير الفصاميين كانت أكثر شيوعا من تداعيات الأسوياء، لكن هذا لا يعني أن شيوع التداعيات في حد ذاته يشير إلى جودة الحالة العقلية. وأشارت النتائج أيضا إلى أن تداعيات الفصاميين لا يشاركهم فيها سوى عدد ضئيل من الأسوياء أو المرضى غير الفصاميين، كما أن المرض الفصاميين يعرفون أن تداعياتهم غير شائعة، بل انهم فاقوا غير الفصاميين في الاعتراف بعدم شيوع تداعياتهم. وهي نتيجة قد تبدو غريبة، ووجه الغرابة فيها الاعتقاد الشائع بأن الفصاميين ينقصهم الوعي بالمترتبات والمتضمنات الاجتماعية لسلوكهم. والخلاصة أن الباحثين يتشككون في وجود لغة فصامية وينصحون باستخدام مصطلحات مثل: كلام الفصاميين أو «التلفظات الفصامية».

وبعد خمسة وعشرين عاما أثار ألن «السؤال التالي: هل يمكن تمييز كلام الفصاميين من كلام الأسوياء ؟[63] وأجاب عليه بدراسة تجريبية أقرب إلى النموذج الطبي الإكلينيكي. وقد أشارت الدراسات التي ميزت بين الفصاميين مضطربي الكلام والفصاميين غير مضطربي الكلام إلى أن كلام الفئة الأولى فقط هو الذي يمكن تمييزه من كلام الأسوياء.

وتفحص هذه الدراسة كلام مرضى فصاميين حكم عليهم بأنهم مضطربو الكلام وآخرين غير مضطربي الكلام باستخدام نسخ مكتوبة من الكلام المنتج من خلال وصف مجموعة من الصور المتضمنة في «اختبار تفهم الموضوع» وطلب من المفحوصين الحديث مدة دقيقتين بطريقة غير محددة. وتم تسجيل كل منتج بواسطة فردين منفصلين لا يعرفان حقيقة أعراض مرضى الفصام، رغم أنهم على علم بما إذا كان الكلام لفصاميين أم لأسوياء. ثم أعطيت إلى مختص إكلينيكي-لم يكن عل علم بهوية المتحدثين-بطريقة عشوائية، وطلب منه الإجابة عن السؤال: هل هذا كلام فصاميين أم لا ؟ وانقسمت مجموعة الفصاميين إلى مجموعة ذات أعراض سلبية وأخرى

إيجابية حيث يعتقد أن هذه المجموعات تختلف كيفيا، وتظهر عناصر مختلفة لاضطراب الكلام.

وأظهرت النتائج أن تقدير المختص الإكلينيكي كان مرتفعا جدا وصحيحا بالنسبة للأسوياء التسعة، ولسبعة عشر من المرضى الفصاميين، أما الفص أميان اللذان لم يتحدد كلامهما بدقة فقد كانا من غير مضطربي الكلام أحدهما إيجابي الأعراض والثاني سلبي الأعراض. وقد أظهر التحليل المختص أن التمييز بين حديث الأسوياء وحديث الفصاميين كان جوهريا، وكان التمييز بين الفصاميين غير مضطربي الكلام، والأسوياء جوهريا أيضا. لكن ينبغي ألا ننسى أن هذه النتائج مشتقة من أداء مختص واحد، فماذا لو تعدد المختصون ؟ بمعنى آخر ما هي درجة الثبات والصدق التي تتوفر لمثل هذا التقدير، وما هي حدود القابلية للتعميم لهذه النتائج ؟

وتعتبر الدراسة السابقة بمثابة تكرار لدراسة أجريت عام (1964)[167]، وكانت بعنوان خصائص اللغة لدى مرضى الفصام مضطرب الكلام وغير مضطربي الكلام مقارنين بعينة من الأسوياء. وبرغم هذا التكرار الظاهري فإن الدراسة الحالية تتميز بأنها أقرب إلى الدراسات السيكولوجية، كما أنها أجريت بإحكام لم تبلغه الدراسة السابقة (دراسة ألن). وتهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- إلى أي مدى يمكن أن يتميز كلام الأسوياء من كلام الفصاميين على أساس الانطباع الجشطالتي[*1] للغة موضع النظر؟

2- إلى أي مدى يختلف الفصاميون عن الأسوياء في استخدام بعض الخصائص المعينة للغة ؟

3- إلى أي مدى يختلف الفصاميون والأسوياء في إكمال الجمل بطريقة تجعل الجملة أقرب إلى الجمل الفصامية ؟

4- إلى أي مدى يختلف المفحوصون في هذه الدراسة، في استخدامهم للأجزاء المختلفة للكلام (الابتداء، كلمات النفي، فضلا عن العدد الكلي للكلمات المستخدمة).

قدمت إلى خمسة محكمين اثنين من الأطباء النفسيين، وثلاثة من

(*1) نسبة إلى نظرية Gestalt التي تركز على أن إدراك الكليّات أو الصيغ يسبق إدراك وفهم الجزئيات. (المحرر).

المختصين النفسيين وطلب منهم الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل هذا الكلام-في رأيك-كلام أسوياء أم كلام فصاميين ؟ وفئات الاستجابة التي يختار من بينها:

- أشعر بشدة أن هذا كلام فصاميين.
- أميل إلى الاعتقاد بأنه كلام فصاميين.
- أميل إلى الاعتقاد بأنه كلام أسوياء.
- أشعر بشدة أنه كلام أسوياء.

والمطلب الثاني: حدد المدى الذي يظهر فيه الكلام الخصائص اللغوية التالية:

أ-التفكك

ب-التقريب

جـ-النفاذ

د-المغالاة في الشمول

هـ-الذاتية

و-التمادي

المطلب الثالث: قدر حدوث كل نوع من أنواع الخصائص السابقة في الكلام في ضوء المحكّات التالية:

١- لا يحدث

2- يحدث بالصدفة

3- يحدث في نصف الجملة

4- ينتشر في الكلام

والمطلب الرابع: حدد ما إ ذا كان الكلام المقدم لك مأخوذا من الأسوياء أو من الفصاميين على أن يتم هذا التحديد على أساس الجملة الفردية دون النظر إلى الحديث ككل.

وتشير نتائج الدراسة إلى أنه تم تصنيف 23 من الأسوياء على أنهم كذلك، وصُنف ٢١ فصاميا كفصاميين. والشيء نفسه عند تقسيم الفصاميين إلى مضطربي الكلام وغير مضطربيه، مما يعني أن الحكام كانوا قادرين على التمييز بين حديث الأسوياء والفصاميين بدرجة مرتفعة وهو ما تحقق في دراسة ألن بعد ذلك. أما بالنسبة للسؤال الثاني فقد كانت الفروق بين

الأسوياء والفصامي ين دالة. وبرغم أن الفروق بين الأسوياء وغير مضطربي الكلام لم تكن مرتفعة الدلالة إلا أنه يمكن تمييز منتجاتهم اللغوية من منتجات الأسوياء. وكذلك اختلف مرضى الفصام مضطربو الكلام وغير مضطربيه في معظم الخصائص اللغوية. وقد تحقق الفرض بالنسبة للمطلب الثالث واختلف الأسوياء عن الفصاميين في استخدامهم للجمل الفصامية. أما بالنسبة للمطلب الأخير المتعلق باختلاف المفحوصين في استخدام أجزاء الكلام المختلفة فقد وجد أن الأسوياء والفصاميين لا يختلفون في العدد الكلي للكلمات. بينما اختلف الأسوياء عن مرضى الفصام غير مضطربي الكلام. ووجد أن مرضى الفصام مضطربي الكلام يستخدمون كلمات أكثر من أقرانهم.

والدراسة التالية هي الدراسة التي أجراها سيلفرمان بعنوان. «دراسة نفسية لغوية للغة الفصاميين[210]. وكان الهدف منها التعرف على الفروق التي تنتج عند تغيير نمط الحذف، من حذف الكلمة الرابعة بانتظام إلى حذت خامس كلمة بانتظام لدى كل من الفصاميين وغير الفصاميين. وكانت فروضها: أن التنبؤ بالكلمات المحذوفة في النظام الأول، (رابع كلمة) أقل منه في النظام الثاني (كل خامس كلمة). كما أن عدم التنظيم في كلام الفصاميين يحدث كنتيجة لحذف الكلمات الملائمة من سياق المعجم العقلي فيؤدي ذلك إلى ضرورة إبدالها بكلمات غير ملائمة، ربما تولد بعمليات تداعي مضطربة،وهذه الكلمات غير الملائمة ستكون احتمالات انتقالها أقل كثيرا من تلك التي حلت محلها.

طلب من المفحوصين أن يتحدثوا في موضوع عام يهم كلا منهم، حتى لو لم يكن متعلقا بالمرض النفسي، ويسجل حديثهم ثم تؤخذ منه نسخة (100 كلمة، ثم 200 كلمة)، وتخضع لإجراء كلوز بحذف الكلمة الرابعة بانتظام في الأولى، وحذف الكلمة الخامسة في الثانية. مع حذف كل علامات الترقيم. وقدمت القطع إلى أربعة مقدرين لملئها. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1- أدي نظام الحذف الأول إلى درجات أقل من نظام الحذف الثاني.
2- ميزت درجة كلوز بين المجموعتين بدرجة جوهرية.
3- الفروق بين مستويات الإكمال في النظامين كانت دالة بالنسبة

للمقدرين أو الحكام الأربعة.

4- لم يكن التفاعل بين مجموعات المفحوصين والحكام دالا.

ومعنى هذا أن الفرض الأول قد تحقق، بينما جاءت النتائج مؤيدة لعكس الفرض الثاني.

أما دراسة «فايبش» فقد تناولت استجابة الفصاميين للكلمات متعددة المعنى[115]. وقد لاحظ الباحث-عند تقديمه صورة مختصرة من مفردات «ستانفورد بينيه» لمجموعة من الفصاميين-عدم القدرة لدى البعض منهم على الالتزام أو التقيد بمعنى مفرد في تحديد الكلمات التي لها أكثر من معنى. فمن الممكن إذا وجد المريض نفسه أمام تعريفات بديلة للكلمة أن يقول لا أعرف أو ربما يعطي استجابة غير ملائمة. وتمثل هذه الدراسة مزيدا من الاختبار للفرض القائل إن هناك ميلا عاما لدى الفصامين للمعاناة من صعوبة-أكثر من الأسوياء-في الاستجابة للكلمات التي لها أكثر من معنى. وهذه الصعوبة قد ترجع إلى آثار التداخل للاستجابات المتنافسة سواء كانت صريحة أم ضمنية.

وتشير نتائج تحليل التباين إلى أن مجموعة الفصاميين تؤدى بشكل سيئ ومتسق في سوئه عل القائمة متعددة المعاني إذا ما قورنت بالمجموعة الضابطة. كما تشير النتائج إلى أن أداء الأسوياء كان أفضل على قائمة الكلمات ذات المعاني المفردة من الكلمات متعددة المعاني بدرجة دالة. أما في اختبار التعريفات فكان الفصاميون يقدمون عدد تعريفات أقل من التي قدمها أفراد المجموعة الضابطة. كما اتضح أن المفحوصين الذين يعرفون كلمات أكثر، يقدمون معاني أكثر لكل كلمة دون وجود فروق بين الأسوياء والفصاميين. وعندما تمت مقارنة الفصاميين والمجموعة الضابطة بالنسبة للعدد الكلي للتعريفات المقدمة سواء أكانت صحيحة أو غير صحيحة أو معادة اختفت الفروق بين المجموعتين لأن العدد الكبير من المعاني الذي يقدمه الفصاميون يكون معادا أو غير صحيح.

واستمرارا للاهتمام بالمفردات وأهميتها في دراسة اللغة، تركيبا ودلالة، قدّم فلدشتين و جاف دراستين متتاليتين (116, 117): الأولى عن تغاير المفردات لدى الفصاميين والأسوياء، والثانية عن اضطرابات الكلام وتغاير المفردات. وقد أثير التساؤل عما إذا كان تغاير أو تنوع المفردات يمكن أن

يميز بين لغة الأسوياء ولغة الفصاميين بواسطة باحثين متعددين. وقد ركزت معظم الدراسات في هذا الصدد على مقياس «نسبة المتنوع إلى الإجمالي من الكلمات»(*2) باعتبار أن لغة الفصاميين المقروءة والمكتوبة تتميز باستخدام كلمات مختلفة أقل من تلك التي يستخدمها الأسوياء (طلبة الجامعة). وقد صممت الدراسة الحالية لتميز لغة الفصاميين ولغة مجموعة من المرضى غير السيكاتريين. وتد أخذت عينات الكلام من ثلاثين مريضا فصاميا، وثلاثين من المرضى غير السيكاتريين ممن اشتركوا في تجربة سابقة للباحث. والمادة التي استخدمت كمنبهات تكونت من أربع مجموعات من الصور، كل مجموعة تتكون من خم س صور تحكي قصة، ويسمح للمفحوص أن يلقي نظرة على الصور لمدة دقيقة ثم يطلب منه أن يحكي قصة عنها، وتسجل القصص ويتم حساب«نسبة المتنوع إلى الإجمالي»، وكشفت النتائج عن أن درجة «المتنوع-الإجمالي» لا تميز بين المجموعات المتضمنة في الدراسة. وهي تناقض ما انتهى إليه فيربانكس (Fairbanks). وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن فيربانكس استخدم قصصا تتكون من 100 كلمة بينما استخدمت هذه الدراسة قصصا تتكون من خمس وعشرين كلمة فقط.

وهناك مجموعة من الدراسات المتشابهة التي اهتمت بعملية التفسير الدلالي مثل دراسة ميللر[179] عن سوء التفسير في التواصل الغامض لدى الفصاميين، ودراسة ستراوس [222] عن التحيز لاستجابة المعنى الأقوى لدى مرض الفصام، ومن قبلهم دراسة بنيامين و وات[70] بعنوان الاضطراب النفسي والتفسير الدلالي للكلمات الغامضة. وهذه الدراسة الأخيرة تهدف إلى اختبار ما إذا كان الفصاميون أو مرضى الحبسة يختلفون عن المجموعة الضابطة في:

- الوقوع في أخطاء التحيز الأساسية أكثر من وتوعهم في أخطاء التحيز الثانوية لتفسير الجناس(*3) في السياق.

(*2) يتم الحصول عليه من خلال حصر الكلمات ألف أنتجها المفحوص في قطعة أو عينة من الحديث، ويقسم عليها عدد الكلمات المتنوعة غير المكررة.

(*3) الجناس هو الكلمة التي لها معنيان أو أكثر دون أي تغيير في الإملاء، وهي أداة جيدة للدراسات النفسية اللغوية التجريبية لأنها تقدم وسائل لدراسة الجوانب الدلالية والبنائية للغة المكتوبة.

- الوقوع في أخطاء عيانية أكثر من الوقوع في الأخطاء التجريدية لتفسير الجناس.

- الفصاميون يعرفون معاني الجناس الثانوية أقل من المعاني الأولية.

- يعرف الفصاميون معاني مجردة أقل من المعاني العيانية للجناس.

- أخطاء الفصاميين في تفسير الجناس تعزى إلى نقص المفردات لديهم.

واتضح من النتائج أن المجموعات تختلف في الدرجة الكلية للأخطاء. وكانت أخطاء مرض الحبسة أكبر من أي مجموعة أخرى، وكانت أخطاء الفصاميين أكبر من أخطاء الأسوياء، ولم يختلف مرضى الكحول عن الأسوياء والفصاميين. واتضح-أيضا-أن كل المجموعات تعرف المعنى الأساسي أكثر من المعنى الثانوي، وأن هناك أخطاء عيانية أكثر من الأخطاء التجريدية. وكشفت الدراسة عن فروق بين المجموعات في معدل الأخطاء على اختبار التفسير، وأن كل المجموعات وقعت في أخطاء التفسير عندما كان المعنى المطلوب للتفسير الصحيح غير معروف. ويعتبر نقص المفردات هو المسؤول عن الأخطاء الكثيرة في التفسير عندما يحتاج التفسير الصحيح إلى معنى ثانوي تجريدي.

وهناك عدد من الدراسات المتشابهة في عيناتها أو أدواتها وإجراءاتها مثل دراستي وليامز (230 ، 2 31): الأولى عن تأثير السياق في كلام الفصاميين، والثانية أكثر عمومية عن سلوك اللغة لدى مرضى الفصام الحاد والمزمن، وكذلك دراسة ديكنرو بلانتون عن تأثير السياق وقوة التداعي في السلوك اللفظي لدى الفصاميين(106)، ثم دراسة ترسكوت عن تأثير القيود السياقية في لغة الفصاميين(226). وسوف نعرض لدراسة وليامز الأولى كنموذج لهذه الدراسات. وقد انتهى عدد من الدراسات إلى حقيقة مؤداها أن الفصاميين يختلفون عن الأسوياء في ثلاثة متغيرات في معالجة اللغة من خلال استخدام إجراء كلوز وهي:

1- طول أو كمية المادة التي يمكنهم إعادتها إعادة صحيحة.

2- الشروط أو المقتضيات النحوية داخل اللغة والتي يمكنهم إعادة إنتاجه.

3- التداخل الخارجي فيما يمكنهم إعادة إنتاجه.

وقد اهتمت هذه الدراسة بالتحقق من هذه الفروض في المنتجات اللفظية التلقائية بالنسبة للمتغيرين الأول والثاني، أي تأثير طول أو كمية المادة

والقيود النحوية.

واتضح من ترتيب الكلمات المنتجة أنه كلما كان عدد الكلمات في الفقرة المطلوب إكمالها كبيرا كان المعنى المنتج يتسم بالجودة والملاءمة بالنسبة لعينة الأسوياء (9 من هيئة المستشفى)، أما الفصاميون فقد أكملوا الفقرات بكلمات غير ملائمة وغير نحوية في وقت قصير. ولمعرفة مدى اقتراب منتجات الفصاميين من اللغة الإنجليزية استخدم أسلوب كلوز بحذف الكلمة العاشرة بانتظام، ثم الكلمة التاسعة، فالثامنة وهكذا .. على قطع من إنتاج الفصاميين وقدمت القطع بعد الحذف إلى عشرة مفحوصين من الأسوياء وطلب منهم كتابة الكلمات المحذوفة. واتضح أن التخمينات الصحيحة التي قدمها الأسوياء العشرة للفقرات المقدمة بواسطة الفصاميين كانت قليلة. ولعل نظرة إلى إنتاج الفصاميين توضح أن كثيرا من الكلمات عديمة المعنى قد ترجع إلى أن تداعي الفصامي للكلمات ينبع من تعامله معها ككلمات منفردة بدلا من اعتبار الفقرة كلا مترابط الأجزاء. وكلما زادت المسافة بين إنتاج المفحوص والكلمة التي يستدعيها كان ظهور الكلمات عديمة المعنى متوقعا.

رابعا: العلاقة بين اضطراب اللغة والتفكير كملامح مميزة لمرضى الفصام

سبق أن ذكرنا أن اللغة أصبحت من مظاهر الاضطراب الرئيس لدى مرض الفصام (كمرضى عقليين).

ويأخذ هذا الاضطراب أشكالا مختلفة. وقد أشرنا في الفصل السابع إلى العلاقة الوثيقة بين اللغة والتفكير. والسؤال الآن هل يضطرب التفكير كذلك لدى مرضى الفصام ؟ وهل لهذا الاضطراب علاقة معينة باضطراب اللغة ؟

الإجابة عن الجزء الأول يسيرة وهي بالإيجاب. أما الإجابة عن الجزء الثاني فهي ليست يسيرة ويكتنفها قد رمن الغموض وعدم الحسم. وقد سبق أن رأينا كيف أنه لم يكن هناك فرق بين دراسة اضطراب اللغة والتفكير، مما دعا كريبلين وبلويلر لدراسة اللغة باعتبارها دراسة للتفكير أساسا.

تعد اضطرابات التفكير سمة رئيسة في الفصام. وقد تركزت النظرة العلمية لهذا المرض في اضطرابات التفكير سواء كانت هذه النظرية سيكولوجية أم فسيولوجية أم طبية. ويؤذي هذا الاضطراب في التفكير

إلى التأثير في العمليات العقلية العليا. وقد تعرض هذا المظهر لبحوث متعددة لدراسة تأثيره وتدخله في مظاهر السلوك المختلفة (47: ص 61).

ومن أول الدراسات الإكلينيكية لاضطراب التفكير، دراسات كويبلين (1919 , 1920) وقد وصف كريبلين أعراض مجرى الاضطراب الذي أطلق عليه «العته المبكر»، مفترضا أنه يتكون من تدهور عقلي واجتماعي تدريجي يبدأ في سنوات العمر المبكرة. وأحد ملامح هذا التدهور هوان يصبح الكلام غير واضح، ومن ذلك يمكن الاستدلال بأن التفكير أصبح مضطربا. وهناك ملاحظتان هامتان قدمهما كريبلين وهما. أن الكلام يضطرب غالبا لدى مرضى «الهوس» بالإضافة إلى مرضى الفصام، وأن هناك تمييز هاما بين محتوى وشكل الكلام المضطرب. فمحتوى الكلام هو الموضوعات التي يتكلم فيها أو عنها المريض، وهي دائما تنحرف خصوصا لدى المرضى الذين لديهم ضلالات، أما شكل الكلام فيحدده بأنه قواعد التنظيم (التراكيب)، لذا فقد ركزت معظم دراسات اضطراب الكلام على اضطراب التفكير التصوري».

والاسم الثاني في هذا المضمار هو «بلويلر»، وهو الذي ابتكر مصطلح «الفصام»، وهو يرى أن هناك عرضا مشتركا لدى كل المرضى وهو اضطراب التداعي والترابط وهو الذي يجعل الكلام غير واضح. ويرى بلويلر أن عناصر الكلام (الكلام السوقي) تولد بسبب ارتباطها بعناصر سابقة. وبالتالي فإن الاضطراب في القدرة على إنتاج الترابطات يؤدي بالحديث إلى الاضطراب أيضا، مما يجعل الأفكار الجديدة تبدو غير مرتبطة بما قبلها.

ويبدو كلام الفصاميين متميزا بالانحراف والانتقال من موضوع لموضوع آخر (136: ص 157).

وأصبح لدينا عدد من التسميات، خاصة بجوانب اضطراب التفكير، قدمها كريبلين نفسه وهي كما يوضحها الجدول (1).

ورغم أن تركيز بلويلر وكريبلين كان منصبا على اضطراب التفكير وعلى التفاوت بين الاستجابات وبين المنبهات، ولكن التقسيم إلى فئات تركز على الكلام أساسا. ومع هذا لم تكن دراستهم موجهة لاضطراب اللغة أو الكلام.

جدول (1) يوضح تحديد الفئات الإكلينيكية لاضطراب التفكير

الفئـــــة			الوصــــف
1	فقر الكلام -	Poverty of Speech	كمية محدودة جدا من الكلام التلقائي.
2	فقر محتوى الكلام -	Poverty of Content of Speech	الكلام الملائم من حيث الكم ، لكنه فقير في المعلومات التي ينقلها.
3	ضغط الكلام -	Pressure of Speech	زيادة كبيرة في كمية الكلام التلقائي.
4	الكلام المشتت -	Distractible Speech	تشوش في مجرى الكلام ، مع تغيرات ثابتة نحو موضوع خارجي.
5	الشطط -	Tangentiality	الإجابة عن الأسئلة بطريقة لا ترتبط بالسؤال نفسه.
6	الانحراف عن الموضوع -	Derailment	أفكار يعبر عنها بكلام تلقائي منحرف ، أو لا ترتبط بالكلام الذي يسبقها.
7	عدم التناسب -	Incoherence	كلام بلا معنى ، يتجاهل القواعد النحوية والتركيبية.
8	اللامنطق -	Illogicality	استدلال يعبر عنه صراحة لا يتفق مع القواعد المنطقية.
9	التداعيات الصوتية -	Clanging	كلام يولد روابط على أساس قواعد صوتية وليست دلالية.
10	الابتداع -	Neologism	كلمات فريدة مبتدعة ذات معنى خاص لدى المريض فقط.
11	تقريب الكلمات -	Word Approximation	استخدام الكلمات القديمة بطريقة جديدة غير متفق عليها.
12	شروط الحديث -	Circumstantiality	كلام طويل غير مباشر يتقدم نحو الهدف ببطء ، وقد لا يصل إليه مطلقا.
13	فقد الهدف -	Loss of Goal	الكلام الذي لا يصل مطلقا إلى نهاية منطقية.
14	التمادي -	Perseveration	تكرار الكلمات ، الأفكار ، المفاهيم بدرجة مبالغ فيها.
15	ترجيع الصوت (الببغائية) -	Echolalia	يعيد المريض كلام الفاحص (الطبيب مثلا) كما هو.
16	الإعاقة -	Blocking	إعاقة في مجرى الكلام ، ويقرر المريض أن تفكيره توقف.
17	الكلام الرنان -	Stilted Speech	كلام طنان أو شكلي مفرط.
18	المرجع الذاتي -	Self Reference	الإشارة والرجوع المتكرر للذات.

(انظر : 66)

أما أدولف ماير (Adolf Mayer) فيرى أن الفصام ليس مرضا، بل هو نمط من الأوجاع التي تنمو في الشخصية نتيجة لمجابهة عدد من الصعوبات خلال التوافق، والتراكم الناتج من هذه الأشكال السيئة من التوافق والأوجاع المرضية يؤدي إلى نمو عادات متدهورة هي مظاهر المرض التي تأخذ أشكالا متعددة مثل: عدم تناسق بين السلوك والانفعال، وتدهور القدرات اللفظية واستخدام اللغة. ويرى ماير جروس (Mayer-Gross) أن الفصام يعد مجموعة من الأمراض العقلية ذات الأعراض النفسية الخاصة التي تؤدي إلى اضطراب شخصية المريض، وتشمل الأعراض كلا من التفكير والوجدان والسلوك الحركي للمريض. ويتركز اهتمام ماير-جروس حول عرضين

يخصان التفكير هما ضغط الأفكار على ذهن المريض، وتوقف التفكير كليا بخلو ذهن المريض منه. وأهم مظاهر الاضطراب عند الفصاميين في رأيه هي:

1- انفصال وفقدان الترابط بين الأفكار، وكثرة الحديث في موضوعات جانبية تبعد المريض عن لب موضوع الحديث.

2- تأثر الأفكار بالأسجاع الكلامية والأحداث الجارية، والمعاني الرمزية والأفكار الغريبة المتناقضة، لذلك يستعمل الكلمات في غير معانيها واستعمال المفاهيم بطريقة عيانية.

3- غموض الأفكار وعدم تحديدها وفقرها، ووجود فجوات بها.

(وهذه الفئات شبيهة ببعض الفئات التي قدمها كريبلين)(48: ص 68-70).

وقدم كاميرون (Cameron) سلسلة من الدراسات المنظمة لاختبار فرض ارتداد أو نكوص (regression) التفكير الفصامي بدءا من عام 1938، وقد قارن فيها الاستجابات اللفظية للأطفال، والراشدين الأسوياء، والفصاميين، ومرض ذهانيين آخرين باختبار لإكمال الجمل. ولم يتثبت من وجود تماثل بين العمليات المنطقية لدى الأطفال ولدى الفصاميين. وقرر-بناء على ذلك- وجود تماثل زائف أو مصطنع بين اللغة والمنطق والتفكير التصوري لدى الأطفال والفصاميين. واستطاع «كاميرون» تحديد عدة أنواع من الاضطراب في استخدام اللغة، الأمر الذي يؤدي إلى تزايد في درجة عدم التنظيم وفقدان الارتباط بالواقع. وهذه الأنواع هي:

- النوع الأول: هو التفكير غير المترابط الذي يؤدي إلى ظهور استجابات تتميز بتداعيات غير مرتبطة بالمنبهات التي قدمت. ويؤدي هذا التفكير المرضي إلى ثبات التداعيات داخل فئات جامدة، تعكس انخفاض مرونة استخدام اللغة.

- النوع الثاني: هو التحريف المجازي (Figurative distortion) ويقصد به العجز عن اختيار الألفاظ المناسبة، أو عدم فهم الرسائل اللفظية عندما تحتمل الكلمات معاني مجازية بالإضافة إلى معانيها الحرفية القريبة أو المباشرة.

- النوع الثالث: هو الخلط في السياق، وبقصد به تداخل التعبيرات لدى

الفصامي بحيث يفقد القدرة على إيضاح مراده، والإشارة الصحيحة للمراجع التي يتحدث عنها.

- النوع الرابع: هو «التجزؤ أو التقطيع» (fragmentation)، ويعني به حدوث فوري لاستجابات غير متصلة، يترتب عليها عدم العودة إلى الموضوع الرئيس الذي يتحدث فيه أو عنه. (وهو ما يشار إليه بإعاقة التفكير وهي تميز التفكير واللغة، كما سبق أن أشرنا).

- النوع الخامس: هو النفاذ (interpenetration) حيث يخلط المريض باستمرار اللغة التي تتعامل مع الأحداث في العالم الخارجي بمواد من خيال المريض. ونظرا لأن هذه المواد تكون شخصية وذاتية تكون النتيجة تشويش وتعطيل استمرار التواصل.

- النوع السادس: هو المغالاة في الشمول (overinclusion). لعل من أهم الملاحظات التي وصفها كاميرون هي وصفه للاستخدامات المفرطة في الشمول للغة.. . وقد تبدت ظاهرة الشمول المفرط في الدراسات التجريبية للتفكير. ويبدو أن هذه الظاهرة ترتبط بظاهرة النفاذ السابقة، لأن الملمح الرئيس فيهما هو العجز عن تخليص التفكير من المواد غير الملائمة للموضوع الرئيس لهذا التفكير.

وكل هذه الملامح التي حددت كاميرون هي أمثلة للظاهرة العامة في اللغة والتفكير، ومؤداها أن الفصاميين غير قادرين على الاحتفاظ بالاستجابات للعالم الخارجي منفصلة عن عمليات الخيال الخاصة بهم، والتي تحدث في الوقت نفسه[169].

وانطلاقا من الدراسات السابقة قدم تشابمان وزملاؤه فرضا لتفسير التفكير الفصامي، وذلك من خلال عدد من البحوث والدراسات، وتركز جميعها على الاستجابات المضطربة لدى الفصاميين. ويرى أن أخطاء الفصاميين في استخدام اللغة لا تختلف كثيرا عن أخطاء الأسوياء. ويعاني الفصاميون من خلل في التنظيم المتدرج للمعاني (وقد استخدم في ذلك اختباره الشهير المعروف باسم التفسير المجازي، وتحيز الاستجابة للمعنى السائد (dominant). ويمكن تلخيص نظرة تشابمان للغة الفصاميين من خلال دراساته في المظاهر التالية:

أ-التنظيم المتدرج لمعاني الكلمات واحد لدى الأسوياء والفصاميين.

ب-يستجيب الشخص للكلمة بوصفها منبها من خلال تنظيم متدرج لمعاني الكلمات من الأقوى إلى الأضعف، وكل معنى من هذه المعاني يعبر عن شكل من أشكال العلاقة بين المنبه والاستجابة، وهذه المعاني للاستجابات يفترض أنها تمثل علاقة داخلية للكلمة عند الشخص.

ج-يظهر سوء التفسير الصريح للكلمات لدى الفصاميين عندما تظهر الحاجة لاستخدام كلمات ذات معاني ثانوية، إذ يهمل الفصاميون إهمالا نسبيا المعاني الضعيفة، وترتبط استجاباتهم بالمعنى المباشر في الوقت الذي يكون فيه لدى الشخص السوقي طريقة مختلفة للتعامل مع المعاني القوية والمعاني الضعيفة للكلمات عند الاستخدام.

د-يستطيع الأسوياء استخدام المعاني الضعيفة عندما يطلب منهم ذلك إلا أنهم لا يقعون تحت سيطرتها تماما. لاذا تحددت الاستجابة الصحيحة بالمعنى السائد فان الأسوياء يستجيبون استجابة مقبولة كما يفعل الفصاميون.

هـ-معنى الكلمة التي يستجيب لها الفصامي ليس هو المنبه الوحيد، وإنما يعد السياق الذي ترد فيه مصدرا آخر من مصادر التنبيه (48: ص 73- 76 ؛169).

وهناك عدد من البحوث الأكثر حداثة درست اضطراب التفكير لدى الفصاميين باتباع نفس الإجراءات والأهداف العامة التي اتبعتها الدراسات الإكلينيكية المبكرة، مع تعديل بعض مصطلحاتها الوصفية. ومن أهم النتائج التي تعنينا في هذا السياق احتواء الدراسة الاستطلاعية الدولية للفصام (International Piolet study(I. P. S. S)of Schizophrenia) (الصادرة عن هيئة الصحة العالمية 1973) على فحص لاضطراب التفكير. وقد ارتبط تشخيص الفئات الفرعية للفصام في هذه الدراسة بمدى وجود أو غياب اضطراب في الكلام. وكان عدم وضوح الكلام أحد المحكّات التشخيصية لفصام المراهقة.

وبالإضافة إلى الدراسات الإكلينيكية لفحص اضطراب التفكير (واللغة ضمنا) يوجد عدد من الدراسات العملية ودراسات اللغة الطبيعية. ومن الأسماء التي أسهمت في هذه المجموعة الأخيرة فيربانكس (Fairbanks)(1944)، وجوتشالك جلسر (Gottschalk & Gleser) (1964)، و ماهر

(136)(1966)(Maher)ص157 , 161).

وقد قدمنا في الفصل السابق عدة نماذج لدراسات اهتمت مباشرة بدراسة اضطراب اللغة أو الكلام لدى مرضى الفصام، سواء باستخدام اللغة الطبيعية، أو عينات الكلام. وخلاصة القول إن الفصاميين يعانون من اضطراب في التفكير، واضطراب في اللغة والكلام، حتى وإن كان هناك اختلاف حول طبيعة هذه الاضطرابات.

والسؤال الآن، وفي ضوء مناقشتنا في الجزء الأول من الفصل السابع للعلاقة بين التفكير واللغة، هل هناك علاقة سببية أو حتمية بين اضطراب التفكير واضطراب اللغة ؟ بمعنى آخر هل يؤدي الاضطراب في التفكير إلى اضطراب مماثل في اللغة ؟ أم أن العكس هو الصحيح ؟ أم ترى أن هذين الشكلين من أشكال الاضطراب الفصامي مستقلان ؟

والإجابة عن هذه التساؤلات، ليست يسيرة أو حاسمة، مثلها في ذلك مثل الإجابة عن السؤال الخاص بالعلاقة بين اللغة والتفكير. وإذا اعتمدنا على الدراسات الإكلينيكية التي عرضناها توا تكون الإجابة بالإيجاب، أي أن هناك علاقة ما بين حدوث اضطراب التفكير واضطراب اللغة لدى الفصاميين، حيث إن الدراسات المشار إليها درست التفكير من خلال دراسة اللغة التي أثبتت أنها مضطربة. ومن هنا كان الاستدلال أن التفكير هو الآخر مضطرب. ولكن المسألة ليست بهذه البساطة لأننا في هذه الحالة نكون كمن درس علاقة الشيء بذاته. والإجراء الأنسب في هذه الحالة هو دراسة اضطراب اللغة مستقلا، وتحديد فئات هذا الاضطراب بشكل لا يتداخل مع فئات اضطراب التفكير، ثم ندرس اضطراب التفكير مستقلا لنرى ما إذا كانت هناك علاقة بينهما أم لا. وهذا الإجراء ليس بالإجراء اليسير لأن اللغة أو السلوك اللفظي هي الوسيلة الرئيسة للكشف عما بداخل الفرد، وإن كانت هناك وسائل أخرى-لكنها في رأينا أقل أهمية-مثل: الاختبارات الأدائية التي تعتمد على الأداء اليدوي أو التعامل مع الصور وغير ذلك.

وإذا اعتمدنا على النتيجة النهائية التي انتهينا إليها من فحصنا للعلاقة بين اللغة والتفكير-وهي أن بينهما علاقة تأثير وتأثر متبادلة-ستكون الإجابة أيضا بالإيجاب. فاضطراب أحدهما يؤثر في الآخر ويؤدي لاضطرابه دون

قدرة من جانبنا على تحديد الأسبقية في حدوث الاضطراب لأن معظم هذه الدراسات لم تهتم بدراسة أي من الاضطرابيين هو السبب والآخر هو النتيجة.

ونظرا لندرة الدراسات الارتباطية لاضطراب التفكير واضطراب اللغة يكون التصور الأقرب إلى الدقة هو استقلال هذين الشكلين من أشكال الاضطراب لدى الفصاميين، بمعنى أن حدوث أحدهما لا يستلزم حدوث الآخر بالضرورة.

وخلاصة القول في هذا الصدد: إن هناك اتفاقا بين كثير من الدراسات حول وجود اضطراب في التفكير لدى الفصاميين، كما أن هناك اتفاقا بين عدة دراسات وبحوث أخرى حول وجود اضطراب في اللغة (خصوصا جانبي فهم وإنتاج اللغة كما سيتضح من الدراسة الميدانية في الفصل الأخر). غير أن مسألة تحديد شكل واتجاه العلاقة بينهما لا تزال في حاجة إلى مزيد من البحوث للكشف عنها.

10 إضراب اللغة لدى الفصاميين: دراسة ميدانية (المنهج، النتائج، التفكير)

أولا: الأهداف الرئيسة للدراسة:

في ضوء ما قدمنا في الفصول السابقة من مناقشات نظرية، ونتائج لدراسات ميدانية، لإكلينيكية، أجريت في الخارج، وما سجلنا من ملاحظات على تلك الدراسات نقدم في هذا الفصل نموذجا لدراسة ميدانية إكلينيكية لدراسة فهم وإنتاج اللغة العربية في البيئة المصرية، ونبدأ رسم معالم هذه الدراسة بتقديم أهدافها والأسئلة التي تصدت للإجابة عنها وهي:

1- هل تميز اختبارات فهم اللغة بين الأسوياء والفصاميين ؟

2- هل تميز اختبارات إنتاج اللغة بين الأسوياء والفصاميين ؟

3- هل هناك فرق بين الأسوياء والفصاميين في الأداء على اختبار المفردات من «وكسلر بلفيو» لذكاء الراشدين باعتباره مؤشرا أوليا للقدرة اللغوية؟

4- هل هناك ارتباط بين مستوى التعليم وفهم وإنتاج اللغة لدى كل من الأسوياء والفصاميين ؟

5- هل هناك ارتباط بين متغير العمر وفهم وإنتاج اللغة لدى كل من الأسوياء والفصاميين ؟

6- هل هناك فروق دالة بين الأسوياء والفصاميين في فهم وإنتاج اللغة مرتبطة بالتفاعل بين متغيرات نوع المفحوصين (التشخيص) ومستوى التعليم والعمر، أو بين كل اثنين منهما على حدة ؟

7- هل هناك علاقة بين اختبارات فهم وإنتاج اللغة ؟ وهل تختلف هذه العلاقة في عينة الأسوياء عنها في عينة الفصاميين ؟

8- هل هناك علاقة بين اختبارات فهم وإنتاج اللغة وبين اختبار المفردات «من وكسلر بلفيو»؟

ثانيا: المنهج والإجراءات:

(1) أدوات الدراسة:

عند بداية التفكير في التصدي للدراسة الحالية كانت إحدى الصعوبات التي واجهتنا هي خلو المكتبة العربية من اختبارات قياس فهم وإنتاج اللغة، وقد مثل ذلك أحد المبررات التي دفعتنا للقيام بها. وقد قمنا-بعد الاطلاع على التراث-بإعداد مجموعة اختبارات لتفي بالغرض المطلوب. وبناء على ذلك فقد أجرينا دراسة استطلاعية تتلخص أهدافها فيما يلي:

1- النظر في مدى صلاحية الاختبارات التي أعددناها للاستخدام في الدراسة الأساسية، ومدى وضوح التعليمات وفهم المفحوصين لها.

2- الحصول على أكبر قدر ممكن من الاستجابات لتعين على تكوين دليل تصحيح، حيث أن بعض هذه الاختبارات ليست محددة الاستجابة (صواب أو خطا/ نعم أو لا).

3- الخروج بتصور عن كيفية تقديم الاختبارات وترتيبها.

4- تقدير الزمن الذي يمكن أن تستغرقه جلسة الاختبار، وفي ضوئه يتحدد عدد الاختبارات التي يمكن استخدامها.

5- ما يمكن أن تكشف عنه هذه الدراسة من نتائج إضافية.

وتكونت العينة في الدراسة الاستطلاعية من مائة مفحوص من طلاب

جامعة القاهرة من كليات الآداب، ودار العلوم، والهندسة والعلوم (مع تفاوت الأعداد، حيث كان معظم الطلاب من كلية الآداب) منهم: 50 من الذكور و50 من الإناث. ويتراوح المدى العمري لأفرادها بين 17 و 24 عاما، وكانوا موزعين على الفرق الدراسية الأربع.

وكان التطبيق يتم في جلسات جمعية لم تقل عن ثلاثة مفحوصين ولم تزد عن خمسة. وقد شمل التطبيق الجمعي 90 مفحوصا، بينما تم التطبيق فرديا بالنسبة للعشرة الباقين وكانوا من الذكور، وذلك لحساب الزمن اللازم لأداء كل اختبار ثم تقدير متوسط زمن الجلسة. وتم التطبيق بمعامل قسم علم النفس.

وفيما يلي وصف للاختبارات التي انتهينا إليها بعد إجراء التجربة الاستطلاعية (وجميعها من إعداد المؤلف).

اختبارات فهم اللغة:

1 - الحذف الثابت:

صممنا هذا الاختبار على غرار أسلوب «كلوز» (أو إجراء الإكمال أو الإغلاق الذي سبقت الإشارة إليه في الفصل الأول) الذي قدمه «تيلور» (224 , 225).

وفكرة هذا الاختبار-بصفة عامة-تقوم على الحصول على عينات من اللغة أو الحديث مكتوبة أو منطوقة، من أي مصادر، ثم تشوه بحذف كلمات منها بطريقة ثابتة (كل رابع أو خامس كلمة مثلا)، ثم تقدم بعد ذلك للمفحوصين المراد اختبار فهمهم للغة ليقوموا بتخمين الكلمات المحذوفة ووضعها في الأماكن الخالية. وكلما ارتفعت الدرجة عليه دل ذلك على جودة الفهم (ويمكن الاستدلال منه على جودة إنتاج اللغة أيضا).

وأصبح اسم هذا الاختبار بعد التعديل الحذف المنتظم، وهو يتكون ي صورته النهائية من قطعتين: الأولى للأسوياء، إجمالي عدد كلماتها 99 كلمة، والكلمات المحذوفة25 كلمة، والقطعة الثانية للفصاميين وعدد كلماتها 102 كلمة، والكلمات المحذوفة25 كلمة أيضا، والحد الأقصى للدرجات على كل قطعة75 درجة تضاف درجة للحفاظ على السياق عن كل ثلاث إجابات صحيحة متتالية.

2- التفسير المجازي:

وفكرة هذا الاختبار مستمدة من اختبار قدمه (تشابمان) (222 ,86) ويتضمن هذا الاختبار عناصر لغوية غامضة (إما في شكل كلمات جناسية أو غموض سياقي يعتمد على التغيير في الصياغة) تحتمل التفسير الحرفي والتفسير المجازي حسب السياق. ويتوقف اختيار نوع التفسير على فهم المفحوص للرسالة التي يحملها البند المعين.

وقد قدمنا في هذا الاختبار اثنتي عشرة جملة أو عبارة تفسر تفسيرا حرفيا يتبع كل جملة ثلاثة بدائل: الأول تفسير حرفي، والثاني مجازي، والثالث غير ملائم (على أن نغير ترتيب البدائل من جملة لأخرى). ونظام التصحيح المتبع هو إعطاء درجتين للإجابة الصحيحة ودرجة واحدة للإجابة الحرفية أو الإجابة غير الملائمة. والحد الأقصى للدرجة على هذا الاختبار هو 24درجة.

3- الحكم عل الجمل:

وتعتمد فكرة الاختبار على مقدرة المفحوص على فهم الجمل وتقويمها من خلال حكمه على سلامتها شكلا ومضمونا. والاختبار مكون من عشرين بندا، مقسمة إلى أربع مجموعات، كل مجموعة تضم خمسة بنود:

الأولى صحيحة شكلا ومضمونا، والثانية خطا شكلا ومضمونا، والثالثة صحيحة شكلا وخطا مضمونا، والرابعة صحيحة مضمونا وخطا شكلا. ويوجد أمام كل جملة فئتان للإجابة: «شكل ومضمون». وعلى المفحوص أن يسجل إجابته بوضع علامة (صح) أو(×) تحت كل فئة من الفئتين أمام كل جملة، على أن تعطى درجة للشكل وأخرى للمضمون في البند الواحد.. . والحد الأقصى للدرجات هو 20 درجة للشكل، و20 درجة للمضمون، و60 درجة لمجموعها مضافا إليهما الدرجات الإضافية.

4- التداعي المقيد:

يتكون هذا الاختبار من سلاسل من الكلمات (أربع كلمات في كل سلسلة)، وتحذف الكلمة الرابعة ويطلب من المفحوص التنبؤ بالكلمة المحذوفة لإكمال السلسلة. والإكمال يتم وفقا لقواعد محددة كالتماثل، والتضاد أو العكس،

والتتابع. والاختبار في صورته النهائية يتكون من 15 بند موزعة على ثلاث مجموعات. والحد الأقصى للدرجة على هذا الاختبار 30 درجة.

اختبارات إنتاج اللغة:

1 - اختبار طلاقة الكلمات:

والتصور في هذا الاختبار قائم على أساس أن كمية المفردات التي يعرفها الشخص ومدى السهولة في استخراجها من معجمه العقلي تعينه في صياغة جمله اللغوية المتنوعة أثناء الحديث أو استخدام اللغة في الكتابة، وذلك بدلا من أن يظل أسيرا لكلمات بعينها، وهو أقرب إلى اختبارات التداعي الحر. وتعطى تعليمات للمفحوص بذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات المفردة خلال زمن محدد يعلمه سلفا. وكان الزمن في هذا الاختبار دقيقتين.

2- طلاقة الجمل:

وهو اختبار يمثل مرحلة أكثر تعقيدا من سابقه، حيث تتجاوز مجرد المعرفة بالكلمات المفردة. ونركز على إدخال الكلمات في علاقات مع بعضها. (أي الانتقال من مجال المعجم إلى مجال النحو أو التراكيب) خصوصا أن استخدامنا للغة يتم-غالبا-في شكل جمل منطوقة أو مكتوبة. وفي هذا الاختبار نطلب من المفحوص أن يقدم أكبر عدد ممكن من الجمل في زمن محدد (ثلاث دقائق).

2- صياغة الجمل:

يتكون هذا الاختبار من 20 كلمة مفردة، يطلب من المفحوص استخدام كل مجموعة منها في صياغة جملة مفيدة، بعضها جمل اسمية، والبعض الآخر جمل فعلية، مع مراعاة ألا يحدث تداخل في استخدام كلمات الجمل المختلفة، بحيث يؤثر وضع كلمة من جملة معينة في جملة أخرى في درجة الاختبار. والجمل الممكن صياغتها من هذه القائمة ض جمل منفصلة (6، 5، 4، 3، 2كلمات في الجملة على التوالي) وتعطى درجة عن كل كلمة ترد في موضعها الصحيح في الجملة. والحد الأقصى للدرجات على هذا الاختبار 20 درجة.

4- ترتيب الكلمات:

تقوم فكرة هذا الاختبار على قدرة المفحوص على استخدام المعطيات اللغوية في إنتاج موضوع بسيط يربطه خيط فكري معين يحتم على المفحوص ضرورة ترتيب الجمل بطريقة منطقية، بشكل ييسر الأداء، وييسر إعطاء الدرجات. وقمنا بوضع قائمة من الكلمات قوامها 20 كلمة لا تسمح بالتداخل أو وضع جملة مكان أخرى، مع مراعاة عدم تكرار أي كلمة. ونظام التصحيح شبيه بالاختبار السابق، مع اختلاف بسيط هو إضافة درجة واحدة لكل جملة تمنح الدرجة القصوى المحددة لها، أي أن الحد الأقصى للدرجة على هذا الاختبار 27 درجة. هذا بالإضافة إلى بطارية الاختبارات الفرعية والتي اشتملت على:

1- اختبار تصميم المكعبات من مقياس «وكسلر بلفيو» لذكاء الراشدين والمراهقين المفحوصين في ضوء متغير الذكاء، حيث رأينا ضرورة ضمان قدر معقول من الذكاء يسمح بالتعامل مع الاختبارات.

2- اختبار توصيل الدوائر (الجزء ب)، وقدم لمجموعة المرضى فقط ليسهم في عملية اختيارهم (كمؤشر للإصابة العضوية)، وكوسيلة موضوعية لاستبعاد من نلمح به شبهة الإصابة العضوية، وذلك نظرا لما يتمتع به من ثبات وصدق وحساسية في التمييز بين المرضى الوظيفيين وذوي الإصابات العضوية في المخ، تكشف عن عدد من الدراسات المصرية (217، 73: ص 34).

3- اختبار المفردات من «وكسلر بلفيو» ليمثل مؤشرا أوليا للقدرة اللغوية باعتبار أنه من أكثر الاختبارات مقاومة للتدهور الذي يصيب المرضى النفسيين بعد إصابتهم بالمرض. كذلك فإن استخدامه مع بطارية اختباراتنا الأساسية يمكن أن يمثل إطارا مرجعيا نحكم من خلاله على صدق هذه الاختبارات.

وقد تم اتخاذ الإجراءات السيكومترية التي تحقق لهذه اختبارات الثبات والصدق والموضوعية المنهجية.

ب- عينات الدراسة الأساسية:

قبل الدخول في تنفيذ الدراسة الأساسية أجرينا دراسة استطلاعية

أخرى مصغرة على خمسة من الفصاميين للتأكد من ملاءمة الاختبارات التي تم اختيارها، ومدى فهم الفصاميين للتعليمات وحدود الزمن الذي ستستغرقه جلسة التطبيق، ولم تسفر الدراسة عن أي تغيير في الاختبارات، وبالتالي قمنا بضم نتائج اختبارات هؤلاء الخمسة إلى نتائج الدراسة الأساسية.

1 - عينة الفصاميين:

اشتملت هذه العينة على مائة مريض (95+5 في الدراسة الاستطلاعية الأخيرة) من الذكور المقيمين بدار الاستشفاء للصحة النفسية بالعباسية أثناء إجراء الدراسة، مشخصين سيكياتريا على أنهم فصاميون مزمنون (chronic schizophrenics) وقد اشترطنا ألا تزيد مدة الإقامة الأخيرة عن شهرين تجنبا لتأثير عوامل الحرمان الحسي التي يمكن أن تنتج من البقاء لمدد طويلة في مثل هذه المستشفيات مع عدم وجود منبهات حسية أو تفاعل مع أشخاص أسوياء بالقدر ا لكافي [233].

وتراوح المدى العمري لهذه العينة بين 17- 81 سنة بمتوسط عمري قدره 6 ,29+-05 , 7 أما المستوى التعليمي [*1] فقد تراوح بين مرحلة التعليم المتوسط (ما بعد الشهادة الإعدادية)، والتعليم الجامعي بمتوسط 54 , 13 +-33 , 4 واعتبرت ممثلة لمرضى الفصام المزمن على أساس مدة المرض التي بلغ متوسطها 74 , 8 + ,04 5 عاما من ناحية، وعدد مرات التردد وإجمالي مدة الإقامة طبقا للمحكّات التي وضعها بعض الباحثين. انظر على سبيل المثال: (174 , 138 , 157). وهناك عدد من المتغيرات الأخرى التي أخذت في الاعتبار عند اختيار المرضى منها:

التشخيص:

رغم أننا كنا نحاول الحصول على التشخيص النوعي لمرضى الفصام، فقد رأينا الاقتصار على التشخيص العام. ليس من منطلق نظري فحسب-

(*1) حسب مستوى التعليم على أساس عدد سنوات الدراسة، وتبدأ من الصف الأول الابتدائي حتى آخر سنة دراسية اجتازها المفحوص وذلك عل النحو التالي: 6 سنوات بمرحلة التعليم الابتدائي، 3 سنوات بمرحلة التعليم الإعدادي، 3 سنوات بمرحلة التعليم الثانوي، 4- 5 سنوات بمرحلة التعليم الجامعي.

والذي يلجأ إليه الباحثون غالبا، والخاص بانخفاض الثبات في تشخيص الفئات الفرعية-وإنما من منطلق عملي أساسا. فالعينة كما سبق أن ذكرنا حصلنا عليها من دار الاستشفاء للصحة النفسية، ومن أربعة أقسام مختلفة يشرف على كل منها طبيب مختلف، وبالتالي كنا مضطرين للتعامل مع كل منهم، وهم بالطبع يختلفون في مستوى خبراتهم وتدريبهم والمرجع الذي يعتمدون عليه في عملية التشخيص (الدليل المصري للطب النفسي، أو دليل هيئة الصحة العالمية (ICD9, أو الدليل التشخيصي والإحصائي (الأمريكي) رقم 3 DSM 3. فضلا عن هذا فإنه لا يمكن الاعتماد على صحيفة بيانات المريض لأنها لا تحتوي على تشخيص مكتوب يمكن الرجوع إليه في معظم الأحيان. من هنا كان المطلوب من الطبيب النفسي أن يعيد تشخيص الحالة بعد فحصها للتأكد من وجود الأعراض التي تضعها في فئة الفصاميين. ومما يسر هذا الإجراء أن جميع حالات الدراسة التي تم اختيارها كانت من المرضى المزمنين المترددين على المستشفى في معظم الأحيان.

هذا وقد حصرنا تعاملنا في أربعة أقسام أبدى الأطباء المشرفون عليها تعاونا صادقا في تشخيص الحالات.

كما راعينا أيضا ثلاثة متغيرات أخرى هامة لاحتمال تأثيرها في النتائج وقمنا بضبطها قدر الإمكان وهي: التاريخ المرضي، والإقامة بالمستشفى، والتداوي (العلاج).

2- المجموعة الضابطة (عينة الأسوياء):

اشتملت على مائة مفحوص من الجمهور العام، ليس لديهم أي اضطرابات نفسية، ولم يسبق لأحد منهم التردد على المستشفيات أو العيادات النفسية. وتراوح المدى العمري لأفراد هذه العينة ما بين 17-49 عاما بمتوسط قدره 29, 28 +-11 , 08.. وتراوح المستوى التعليمي لهم ما بين مرحلة الدراسة المتوسطة والتعليم الجامعي بمتوسط قدره 06 ,14+-01 , 2. بعضهم ما زال في مرحلة الدراسة وبعض أتلى تعليمه، ويعمل في وظائف حكومية أو أعمال حرة.

وهناك عدد من المتغيرات التي روعي التكافؤ فيها عند اختيار عينتي المرضى والأسوياء:

الجنس:

اقتصرت الدراسة على الذكور لعدة أسباب أهمها:

أ-ضمان الحصول على مستوى تعليمي معقول، قد لا يتوافر لدى الإناث ممن يترددن على المستشفيات العامة.

ب-أن نسبة المترددين أو المقيمين بالمستشفيات من الذكور تفوق مثيلتها لدى الإناث لاعتبارات اجتماعية وثقافية مختلفة، حيث بلغت هذه النسبة في مرضى الفصام-على سبيل المثال-05, 5٪ الذكور مقابل 40, 2 ٪ للإناث[110].

جـ-ضبط تأثير متغير الجنس وتلافي ما قد يكون له من تأثير في فهم وإنتاج اللغة.

د-التمكن من مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة التي أجرى معظمها على الذكور.

العمر:

روعي ألا يزيد عمر المفحوصين عن 5 4 عاما ولا يقل عن 7 1عاما،وهو المدى الذي تظهر فيه معظم حالات الفصام حيث تبلغ نسبة الفصام في العمر من 15- 40 عاما 70 ٪ (43: ص 145). هذا بالإضافة إلى محاولة تجب الدخول في مرحلة المراهقة بما تحمله من عوامل تنتج من التقلبات الوجدانية وعدم استقرار القدرات لدى المراهقين من ناحية، وتلافي تأثير عوامل الشيخوخة والتدهور المتوقع حدوثه فيها من ناحية أخرى. وقد كشف بعض الدراسات عن أن التداعيات كأحد جوانب السلوك اللغوي تتغير مع العمر[114].

مستوى التعليم:

نظرا لأن الاختبارات المقدمة كلها اختبارات ورقة وقلم، ولأننا سنستخدم اللغة الفصحى المكتوبة، فقد رأينا ألا يقل مستوى التعليم عن المرحلة المتوسطة (سواء حصل على شهادة منها، أو تركها دون الحصول على شهادة. وقد حسبنا مستوى التعليم بعدد السنوات كما تقدم) حتى يمكنهم التعامل مع هذه الاختبارات. ويوضح الجدول التالي نتائج المقارنة بين المجموعتين في متغيري العمر والتعليم.

جدول (4)

يوضح نتائج المقارنة بين مجموعتي الفصاميين والأسوياء في متغيري

العمر ومستوى التعليم

العينة / المتغيرات	فصاميون		أسوياء		قيم ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
العمر	29.6	7.05	28.29	8.11	1.21	غير دال
مستوى التعليم	13.54	2.08	14.06	2.01	1.79	غير دال

ويلاحظ من النتائج الواردة بالجداول أن الفروق لم تصل لمستوى الدلالة.

ويوضح الجدول التالي توزيع أعداد المفحوصين في العينتين على متغيري العمر والتعليم(*2) بعد تقسيمهم إلى أعلى من المستوى وأقل من المتوسط في العمر، وإلى مرتفعي التعليم ومنخفضي التعليم.

الذكاء:

تم اختيار جميع أفراد العينة، أسوياء وفصاميين، بعد تطبيق اختبار تصميم المكعبات من مقياس «وكسلر بلفيو» لذكاء الراشدين والمراهقين، واستبعاد من تقل درجته عن سبع درجات موزونة، وهي عبارة عن المتوسط مطروحا منه انحراف معياري واحد. وهي الدرجة من الذكاء التي نضمن معها القدرة على التعامل مع الاختبارات.

(جـ) ظروف وإجراءات التطبيق:

بالنسبة لعينة الفصاميين:

1- تم تطبيق جميع اختبارات الدراسة تطبيقا فرديا، وفي مكان منفصل لتقليل أثر العوامل المشتتة.

2- بعد الحصول على المريض يهيأ لموقف الاختبار، ويحث على مزيد من

(*2) تم تقسيم المجموعتين على أساس المتوسط الحسابي فكان في العمر 29عاما(أقل من 29/ أكبر من أو يساوي 29)، وفي التعليم 14 عاما(أقل من 14 / أكبر من أو يساوي 14 عاما).

التعاون، ثم يبدأ الباحث في إجراء اختبار حر (36: ص397)، وذلك لاستيفاء البيانات الشخصية الضرورية الخاصة بالمريض، خصوصا الحالات التي تكون صحائف بياناتها غير مستوفاة، مع التركيز على التاريخ المرضي: بدايته وتطوره، وأعراضه، وأنواع العلاج، وصدمات الكهرباء، عددها، والوقت المنقضي بعد آخر صدمة، مرات دخول المستشفيات، فترات الإقامة بها.. . الخ.

جدول (5)

الأعداد والنسب المئوية لكل من الفصاميين والأسوياء على متغيري التعليم والعمر

الفصاميون (100)				الأسوياء (100)				الفصاميون (100)				الأسوياء (100)			
مرتفعو التعليم		منخفضو التعليم		مرتفعو التعليم		منخفضو التعليم		عمر أعلى من المتوسط (كبار السن)		عمر أقل من المتوسط (صغار السن)		عمر أعلى من المتوسط (كبار السن)		عمر أقل من المتوسط (صغار السن)	
عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
50	50	50	50	57	57	43	43	56	56	44	44	38	38	62	62

3- تطبيق بطارية الاختبارات الفرعية بالترتيب الآتي. تصميم المكعبات. فإذا حصل على الحد الأدنى المسموح به يطبق عليه اختبار توصيل الدوائر «الجزء ب»وإذا اجتاز الحد الأدنى لمعايير الفصاميين نبدأ في تطبيق المفردات نتبعه باختبارات الدراسة الأساسية بالترتيب التالي:

1- الحذف المنتظم.

2- صياغة الجمل.

3- التفسير المجازي.

4- ترتيب الكلمات.

5- الحكم على الجمل.

6- التداعي المقيد.

7- طلاقة الكلمات.

8- طلاقة الجمل.

وتقدم الاختبارات بالترتيب السابق لنصف أفراد العينة (في كل من مجموعتي الأسوياء والفصاميين)، ثم تقدم بترتيب معكوس لنصف العينة

الأخر ابتداء من الاختبار الأول إلى الاختبار السادس، بينما يظل الاختباران السابع والثامن في نهاية الاختبارات لكل المفحوصين نظرا لأنهما محدودان بزمن معين، وتقديمهما مبكرا قد يؤثر في أداء بقية الاختبارات.

4- كنا نسمح بفترات راحة بين كل اختبار والذي يليه للتقليل من آثار عوامل التعب والملل. وبالنسبة للأسوياء فقد اتبعت الإجراءات السابقة (فيما عدا الجوانب التي تخص المرضى) لضمان أكبر قدر من الضبط (والقابلية للمقارنة) لموقف الأداء في عيني الدراسة. وقد استبعدنا المفحوصين الذين يستخدمون يدهم اليسرى كيد سائدة.

(د) خطة التحليل الإحصائي:

أخضعت بيانات الدراسة لعدد من التحليلات الإحصائية للإجابة عن الأسئلة التي طرحت في بداية هذا الفصل وهي:

1- للإجابة عن الأسئلة من الأول إلى السادس الخاصة بالفروق بين مجموعتي الدراسة سيتم استخدام تحليل التباين القائم على أساس تصميم عاملي (2×2×2)، يقسم مجموعتي الدراسة إلى ثماني مجموعات فرعية. ويتيح هذا الأسلوب الوقوف على المقارنات بين المجموعات على أساس المتغيرات المستقلة الرئيسة، ويمكننا كذلك من الوقوف على التفاعلات بين هذه المتغيرات وبعضها بعض، لبيان مدى ارتباط التفاعل بينها مع فهم لانتاج اللغة.

2- في حالة دلالة «ف» سيتم حساب قيمة «ت» للوقوف على دلالات الفروق بين المجموعات الفرعية من ناحية، ولمعرفة المجموعة التي تسببت في إحداث مثل هذه الفروق من ناحية أخرى.

3- للإجابة عن السؤال السابع سيتم استخدام معامل ارتباط «بيرسون» للكشف عن العلاقة بين اختبارات فهم اللغة وإنتاجها في كل من عينتي الدراسة.

4- للإجابة عن السؤال الثامن سيتم أيضا استخدام معامل ارتباط «بيرسون» للكشف عن العلاقة بين اختبارات فهم وإنتاج اللغة واختبار المفردات من «وكسلر بلفيو».

وبهذا يمكن التقدم إلى عرض النتائج التي أسفر عنها استخدام هذه

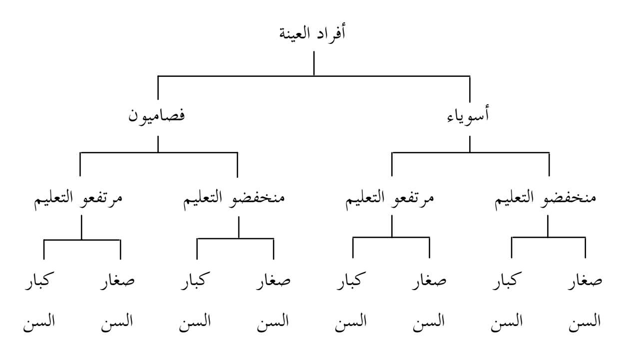
الأساليب الإحصائية:

ثالثا: نتائج الدراسة:

تنقسم النتائج التي انتهينا إليها من هذه الدراسة، طبقا للأسئلة التي طرحناها في بداية هذا الفصل إلى قسمين: الأول يختص بالتمييز بين مجموعتي الأسوياء والفصاميين باستخدام اختبارات لفهم وإنتاج اللغة، سواء أكانوا مرتفعي أو منخفضي التعليم كبار السن أو صغار السن، أما القسم الثاني فيختص بمعاملات الارتباط المستقيم بين اختبارات فهم اللغة وإنتاجها لدى كل من الأسوياء والفصاميين.

شكل (1)

يوضح التصميم العاملي لعينتي الدراسة فيما يتعلق بمتغيرات نوع العينة (التشخيص) ومستوى التعليم والعمر



وبالنسبة للقسم الخاص بالقدرة التمييزية للاختبارات فقد استخدمنا فيه أسلوب تحليل التباين القائم على أساس تصميم عاملي (2×2×2) قوامه ثماني مجموعات لكل متغير من متغيرات الدراسة. ويوضح التخطيط التالي شكل التصميم العاملي المستخدم.

ويوضح الجدول التالي حجم كل مجموعة من المجموعات الفرعية التي ينتهي إليها التقسيم السابق.

ويؤدي التصميم العاملي الذي استخدمناه إلى حصولنا على ثلاث

مقارنات وأربعة تفاعلات بالنسبة لكل متغير على حدة.

وقد كشفت النتائج عن أن هناك فروقا جوهرية بين الأسوياء والفصاميين (لصالح الأسوياء)، وبين مرتفعي التعليم ومنخفضي التعليم (لصالح مرتفعي التعليم) في فهم اللغة. ومن هنا فإن جميع الاختبارات المستخدمة في قياس فهم اللغة تتسم بحساسية التمييز بين الأسوياء والفصاميين.

جدول (1)

يوضح عدد المفحوصين في كل مجموعة فرعية

من خلال التصميم العاملي لكل متغيرات الدراسة

أســــوياء				فصـــــاميون			
تعليم منخفض		تعليم مرتفع		تعليم منخفض		تعليم مرتفع	
عمر صغير	عمر كبير	عمر صغير	عمر كبير	عمر صغير	عمر كبير	عمر صغير	عمر كبير
30	13	32	25	26	24	18	32

وقد جاءت النتائج مشابهة في إنتاج اللغة، حيث ظهري فروق جوهرية بين الأسوياء والفصاميين لصالح المجموعة الأولى في إنتاج اللغة. ولم تظهر هذه الفروق بين مرتفعي التعليم ومنخفضي التعليم بالقوة نفسها. ونستدل من ذلك أيضا على أن اختبارات إنتاج اللغة تتسم بحساسية التمييز بين الأسوياء والفصاميين. وبعبارة أخرى فإن الأسوياء يفوقون الفصاميين من حيث القدرة على إنتاج أشكال لغوية جيدة سواء كان الإنتاج يتسم بالجدة، أو الإبداعية، أو إعادة الصياغة لمعطيات لغوية جاهزة، كما أنهم يفوقونهم في الفهم أيضا.

وإذا انتقلنا إلى نتائج القسم الثاني الخاص بالارتباط بين اختبارات فهم اللغة وإنتاجها فسنجد أن الصورة العامة للعلاقات تختلف في اختبارات الفهم عنها في اختبارات الإنتاج، كما تختلف في عينة الأسوياء عن عينة الفصاميين. وخلاصة القول فيها: أنها تحتاج لمزيد من البحث للوصول إلى

علاقات أكثر استقرارا.

رابعا: تفسير النتائج:

بعد أن فرغنا في الفصول السابقة من تقديم إطار نظري عام عن السلوك اللغوي، وأتبعنا ذلك بتقديم نموذج لدراسة ميدانية فحصنا فيها فهم وإنتاج اللغة لدى عينة من مرضى الفصام المزمن، مقارنة بعينة ضابطة من الأسوياء.

وطبقا للأسئلة إلى تصدت الدراسة للإجابة عنها أعنها والتي طرحناها في بداية هذا الفصل، سنجد أنها تنقسم إلى قسمين:

الأول. يدور حول إمكانية التمييز بين عينتين من مرضى الفصام المزمن والأسوياء اعتمادا على اختبارات تقيس فهم اللغة وإنتاجها.

الثاني: يحاول إلقاء الضوء على وجود علاقات بين اختبارات فهم وإنتاج اللغة في كل من العينتين ومدى تشابههما أو اختلافهما، بالإضافة إلى علاقة كل نوع من الاختبارات بعضها ببعض، ثم علاقتها باختبار المفردات من مقياس وكسلر بلفيو.

وبناء على هذا فسنحاول البحث عن العوامل والمتغيرات التي قد تكون مسؤولة عن الصورة العامة لفهم وإنتاج اللغة، وما يلحقهما من اضطراب في حالة المرض العقلي،وهذه المحاولة إنما هي محاولة تنظيرية اجتهادية، يكملها ويدعمها دراسات وبحوث تالية أكثر تعمقا قد تزيح كثيرا من الغموض، وتحل كثيرا من الخلاف المشار حول هذا الموضوع.

فإذا بدأنا باختبارات فهم اللغة فسنجد أن جميع الاختبارات التي وظفت لقياس فهم اللغة قد برهنت على حدوث اضطراب عام في فهم اللغة لدى مرضى الفصام المزمن بغض النظر عن طبيعة المهمات المقدمة في كل من تلك الاختبارات. والنتيجة الرئيسة في هذا الجزء ذات شقين: الشق الأول أن فهم الفصاميين للغة الفصاميين أمثالهم ليس أحسن حالا من فهم الأسوياء للغة هؤلاء الفصاميين، والشق الثاني، وهو أكثر عمومية، هو أن هناك اضطرابا في فهم اللغة لدى مرضى الفصام المزمن إذا ما قورنوا بالأسوياء بغض النظر عن الجمهور الذي يمثل مصدر اللغة المقدمة، وعن طبيعة الاختبار المستخدم.

وإثارتنا للشق الأول مصدره مقولة شاعت لفترة طويلة في التراث الإكلينيكي مؤداها أن فهم الفصاميين للغة الفصاميين تفوق فهم الأسوياء لهذه اللغة. ولم تؤيد النتائج هذه المقولة، وهو ما يتفق مع دراسة هونجفيلد[144]، ودراسة كوزولينو[104].

وعلى أي حال فإن النتيجة السابقة تسلمنا إلى الشق الثاني من النتيجة ذاتها، والخاص بعمومية الاضطراب في فهم اللغة لدى مرضى الفصام المزمن. فقد قارن سيلفرمان (Silvreman) (1972)عينات لغوية لمرضى فصاميين بعينات لغوية لمرضى من غير الفصاميين وباستخدام مقدرين من الأسوياء. واتضح أن أداء هؤلاء المقدرين أقل دقة، وبدرجة جوهرية من العينات اللغوية الفصامية[107]، كما تبين أن الفصاميين لا يستفيدون في أدائهم من صور التكرار أو التفصيل (الإسهاب)، التي قد تتيحها لغة الأسوياء، عند معالجتهم للعينات اللغوية (161 , 201).

وإذا كان الفصاميون أقل قدرة على فهم لغة الآخرين، فما هي العوامل المسؤولة عن هذا الاضطراب ؟

1 - اضطراب نظم المعالجة:

قد يكون العطب أو القصور لدى الفصاميين في الاستراتيجيات التي يستخدمونها لمعالجة اللغة والتعامل معها. فإذا أخذنا اختبار الحذف المنتظم كمثال باعتباره من أشهر الأساليب التي وظفت لدراسة فهم اللغة نجد أنه يستند إلى افتراض رئيس مؤداه أن اللغة تتسم بصور من الإسهاب (أو التكرار)، وأن كل كلمة من الكلمات المستخدمة تمد الذين يتلقون هذه اللغة، استماعا وقراءة، بمعلومات عديدة تيسر عليهم إصدار استجابات تتلاءم والمنبهات التي يوفرها السياق اللفظي.

ومن هنا فإن الأداء من هذا النوع يتطلب عملية اقتفاء للرسالة المكتوبة أو المنطوقة. ولكي يقتفي الشخص الرسالة بكفاءة ينبغي أن يوظف معلومات بنائية ودلالية ليستبق الكلمات، وأن يكون على وعي بمعنى وبناء المادة المقدمة، ويستطيع خفض أو تضييق مدى الكلمات التي تبدو مفيدة في عملية فهم اللغة، وبالتالي فإنها تتطلب تآزرا وتوظيفا لعمليات سيكولوجية متعددة كالقدرة العقلية العامة، والانتباه، والإدراك، والتذكر[177].

ويرجع الفصاميون-أنفسهم-الصعوبة التي يعانون منها في فهم لغة الآخرين إلى أسباب عديدة قد تعكس قصور تلك العمليات السيكولوجية. فهم-على سبيل المثال-يستطيعون متابعة كلام الآخرين إذا كانت منتجاتهم اللغوية في شكل جمل بسيطة. فإذا ازداد طول هذه الجمل فإنهم يفقدون معانيها وتصبح مجرد كم من الكلمات، ويشعرون بأنهم في حاجة إلى إعادة الربط بينها ليصبح لها معنى، بل إنها تتحول في كثير من الأحيان إلى وعي بالصوت أو الرسم الإملائي دون وعي بالمعنى. وكثيرا ما يفقدون أجزاء من الجمل قبل انتهائها، فيطلبون إعادتها مرة أخرى[161]. ومعنى هذا أن صعوبة الفهم لديهم لا تنتج من عدم القدرة على استقبال الكلمات المفردة (التي تؤلف الحديث المتصل)، وإنما من عدم القدرة على إدراك الكلمات في علاقة ذات معنى بعضها ببعض كجزء من كل منتظم، أي جزء من سياق أكبر. إن فهم الفقرات اللغوية أو حتى الجملة المفردة حدث زمني، وكل لا يمكن فهمه تماما حتى يكتمل، وحتى تظل بدايتها ووسطها على علاقة بنهايتها في بؤرة الانتباه، ويبدو أن الفصاميين لا يستخدمون هذه الاستراتيجية في فهم اللغة، ويتعاملون مع كل جزء من الفقرة كما لو كان جزءا مستقلا.

والفصاميون لا يعطون الهاديات السياقية أهمية كبيرة، أما الأسوياء فإن إكمالهم للمنتجات اللفظية المتسلسلة المترابطة يتحدد بالكلمات التي تسبق الفراغ أو تليه، بل إنه كلما كان التسلسل طويلا استرشد الشخص الموكول إليه مهمة الإكمال أو التنبؤ بالقيود النحوية والدلالية في إطارها المرجعي. كما أن الفصاميين يتجاهلون القيود النحوية المعتادة فيضعون كلمات لا تبدو منسجمة مع السياق بالرغم من أن معنى أي كلمة في جملة ما يعتمد على الكلمات الأخرى وعلى دورها النحوي في الجملة[180].

2- تركيز الانتباه:

ربما كان أحد الأسباب المسؤولة عن تدهور أداء الفصاميين على اختبارات فهم اللغة عدم قدرتهم على تركيز الانتباه، حيث تتطلب لغة الحياة اليومية والتواصل انتباها رئيسا للمعنى، والقدرة على استبعاد التداعيات التي تتوارد على أساس التشابه الصوتي. وهذا المطلب العام، أي الانتباه للمعنى

ينبغي التركيز عليه حتى في المواقف التجريبية [189]. ومن الشواهد التي ترددت كثيرا أن الفصاميين يعانون من صعوبات في الانتباه الانتقائي. ووجد «بين» (R. Payne) وآخرون أن التشتيت يتداخل مع أداء الاقتفاء أو المتابعة لدى الفصاميين [190]. ويرى بروين و ستورمز (1966) (Broen & Storms) أن تدهور الأداء لدى مرضى الفصام المزمن دالة لاضطراب التنظيم الهرمي للاستجابات فضلا عن القابلية لتشتت الانتباه، والإحاطة الضيقة للمنبهات أو المغالاة في الشمول، حيث لا يقتضي الموقف ذلك[219]. ويرى بعض الدراسات الأخرى أن انخفاض فهم الفصاميين للغة يرجع إلى الصعوبات التي يعاني منها الفصاميون في عملية الانتقاء الدلالي والوصول إلى الكلمات الملائمة دلاليا[118]. وأوضحت دراسة راتان وتشابمان أن أداء الفصاميين المزمنين يتأثر بالمشتتات الخارجية. وفي مقابل ذلك يرى كوزولينو أن انخفاض قدرة الفصاميين على فهم اللغة مرجعه المشتتات الداخلية، حيث يتركون المنبه الأصلي ويعتمدون على أطر مرجعية ذاتية، وبمعنى آخر يعتمدون على التأويل الذي يريدونه بغض النظر عن ملاءمته لموقف الحديث (192 و 104و 74).

ومن المتغيرات الأخرى المرتبطة بتشتت الانتباه والتي يمكن الاعتماد عليها في تفسير انخفاض فهم اللغة لدى الفصاميين (سوء التنظيم للتداعيات) الذي يمكن أن يقود إلى استجابات غير دقيقة. ويذكر تشابمان وزملاؤه(1964) أن الاستجابات للمعاني تعتمد على اقتفاء كلمات معينة من بين عدد من الكلمات الممكنة، وهي إحدى صور استجابة التداعي.

كذلك أشار ماهر (1972) إلى أن فهم الفصاميين للغة يضطرب باستمرار من جراء تدخل التداعيات غير المطلوبة والتي لا يستطيعون كفها. أما سومر وزملاؤه فقد انتهوا إلى أن اضطراب اللغة بوجه خاص لدى مرضى الفصام هو أن تداعياتهم لا يشاركهم فيها سوى عدد ضئيل من الأسوياء أو المرضى غير الفصاميين، أي أن تداعياتهم تتسم بالندرة (106 , 107 , 215).

3 - اضطرابات الإدراك:

لعل أحد الأسباب المسؤولة عن تدهور فهم اللغة هو ما يعانيه الفصاميون من اضطرابات في الإدراك. ويذكر بعض الباحثين أن الوقوع في الأخطاء-

من أي نوع-لدى الفصاميين يرجع إلى الإدراك غير الدقيق لبيانات المشكلة المقدمة إليهم، والذي لأكن أن يرجع بدوره إلى عدد من الصعوبات الإدراكية، خصوصا مع تزايد التعقيد أو الصعوبة في المهمات[143]، وبالتالي فإن التسليم بوجود اضطراب في الإدراك سواء في السرعة التي يتم بها أو الدقة في تحديد المدركات لدى الفصاميين يقود إلى التنبؤ بأن هذا من شأنه إعاقة إتمام عملية فهم الرسائل اللغوية المقدمة بنجاح.

4- اضطرابات الذاكرة.

من التفسيرات التي طرحت لتفسير نقص قدرة الفصاميين على فهم اللغة باستخدام بعض الأساليب-كإجراء الحذف المنتظم-أنهم لا يستفيدون من الكلمات القريبة من الكلمات المحذوفة باعتبارها تمثل هاديات تيسر عملية الفهم. وبدلا من أن يضعوا كلمات صحيحة في الأماكن المحذوفة فإنهم يقومون بعملية اقتحام أو تحريف لبعض الكلمات التي ترد على أذهانهم، ووضعها في الفراغات أو الأماكن الخالية حتى لو لم تكن ملائمة للسياق.

ولعل السبب في ذلك يرجع إلى اضطراب في الذاكرة قصيرة المدى باعتبارها عاملا هاما في فهم اللغة، حيث لاحظ بولاك (Pollack)(1953) ظاهرة فقد المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى، مما ييسر عملية فقد وحدات منها، فيؤثر في فهم هذه الرسالة [210].

ومما يؤيد هذا الافتراض أنه حينما كان يطلب من الفصاميين-في بعض التجارب-ترديد عبارات. أو جمل قصيرة تتضمن قليلا من الإسهاب كانوا يرددونها مثل الأسوياء تماما. فإذا ازداد طول الجمل تدهور أداؤهم نظرا لامتلاء الذاكرة بمنبهات أخرى استقبلوها في نفس الوقت الذي يرددون فيه هذه الجمل[88].

وأظهرت دراسة كوه (Koh) وزملائه أن قدرة الفصاميين على استرجاع الكلمات تصاب لو أن الأداء يعتمد على استراتيجيات الترميز التي تتطلب مجهودا واعيا من جانب المستمع أو القارئ، أو لو أنهم تعرضوا للتشتيت. وأشارت روشيستر (Rochester) (1978) إلى أن الفصاميين لديهم بالفعل صعوبة في الفحص المستمر للذاكرة قصيرة المدى أثناء الحديث، وكنتيجة

لذلك فهم يفقدون متابعة ما قيل، فيقل فهمهم لمحدثهم[190].

بالإضافة إلى الذاكرة قصيرة المدى يشير بعض الدراسات إلى أن الفصاميين يعانون من اضطراب في الذاكرة طويلة المدى بشقيها: ذاكرة الأحداث وذاكرة الدلالات اللفظية سواء للمعلومات التي يتم تحصيلها قبل المرض أو ما يقدم في شكل تعلم جديد[28].

وربما كان الاضطراب فيها أحد الأسباب المسؤولة عن اضطراب فهم اللغة لدى الفصاميين.

5- اضطرابات التفكير:

من التفسيرات الأخرى التي طرحت لتفسير الاضطراب الذي يلحق لغة الفصاميين بوجه عام، وفهمها بوجه خاص تفسيري أنها-أي اللغة-تمثل انعكاسا لاضطراب في التفكير. وكما يذكر كريتشلي (Critchley) فإن أي اضطراب أو انحراف في التفكير ينعكس على المستويات المختلفة للغة سواء على المستوى الصوتي أو الدلالي أو التركيبي[170]، إلا أن هذا الافتراض ينبغي ألا يؤخذ على إطلاقه، فهناك اضطراب في التفكير غير مصحوب باضطرابات في اللغة. فمرض الفصام الهذائي (البارانويدي) الذين يظهرون اضطرابا في التفكير تكشفه لا معقولية منطوقاتهم، وبالتالي فإنها تعبر عن اضطراب في التفكير أكثر منه اضطرابا في استخدام اللغة.

وبرغم تعقد العلاقة بين التفكير و اللغة فإنه يمكن افتراض وجود علاقة بين اضطراب التفكير واضطراب اللغة لدى مرضى الفصام المزمن. وهي علاقة تأثير وتأثر متبادلة.

6- تأثير البطء في فهم اللغة:

يظهر دور الزمن في فهم اللغة لدى أي شخص يجابه صعوبة في متابعة لغة أجنبية تنطق بسرعة، وأوضح بعض الدراسات أن هناك اختلافا في فهم اللغة بين الفصاميين (مضطربي التفكير خاصة) والأسوياء إذا ما قدمت المهمات موقوتة، أو تحت ضغط الزمن. وربما كانت الفروق بين الأسوياء والفصاميين دالة للسرعة التي تنفذ بها بعض العمليات العقلية. فالفترة الكافية للشخص السوي ليحلل الجمل المعقدة ليفهمها قد لا تكون

كذلك بالنسبة للمريض الفصامي، رغم أنه يستخدم العمليات نفسها تقريبا[230]. واتضح في دراسة مصرية سابقة[59] أن مرضى الفصام المزمن يتسمون بالبطء في الأداءات العقلية إذا ما قورنوا بمرضى الفصام الحاد أو الأسوياء. ومن قبل أشارت دراسة جف[132] إلى أن التراكيب (بناء الجمل) ترتبط بسرعة الفهم. وعليه فمن المحتمل أن جزءا من اضطراب فهم اللغة لدى مرض الفصام المزمن في الدراسة الحالية مرجعه البطء في معالجة المعلومات، وإضاعة الوقت في الانشغال بمشتتات أخرى.

7- تأثير المعاني المجازية:

تتضمن لغة الحياة اليومية، منطوقة كما يتبادلها الأفراد أو مكتوية كما يقرءونها في الجرائد أو المجلات وغيرها، تعبيرات تطلق ولا يراد بها معانيها المباشرة، وإنما يطلق عليها، المعاني المجازية أو غير الحرفية. هذه المعاني تؤدي-في كثير من الأحيان-إلى سوء الفهم وما يترتب عليه من مشكلات. وفي إحدى الدراسات وجد تشابمان وزملاؤه أن أخطاء التفسير للجمل كانت ناتجة عن انحياز إلى البديل الأقوى لدى كل من الفصاميين والأسوياء، لكن الفصاميين يفوقون الأسوياء في هذا الصدد[87]. ووجد تشابمان أيضا أن الفصاميين يقعون في تفسيرات حرفية خاطئة، بينما يقع مرضى الإصابات العضوية في تفسيرات مجازية خاطئة عندما كان المطلوب عكس ما استجابوا له[109].

ورغم أن هناك من يرى أن التعبيرات غير الحرفية ليست أصعب فهما من التعبيرات الحرفية، ولا نستهلك وقتا أطول في معالجتها، وإنما العبرة بمدى الألفة بالتعبيرات ودعائمها السياقية. إلا أننا نتفق مع ما ذكره «بيتس» من أن الفصاميين يؤذون أداء سيئا كل المهمات ذات المعاني المتعددة (127و115)، خصوصا أن الرأي الأول يعوزه الدليل الأمبيريقي[*3].

ويرى «رايس» أن الميل إلى استجابة المعنى السائد لدى الفصاميين يرجع إلى التباين في مستوى الدافعية. فالفصاميون الذين يظهرون دافعية أكبر يعولون أكثر على استجابات المعنى الأقوى من أقرانهم الذين يظهرون دافعية أقل. بالإضافة إلى ذلك فإن استجابات الفصاميين ربما تمثل ميلا

(*3) وهو الدليل الذي يعتمد على التجربة (المحرر).

لديهم إلى اختيار البدائل العيانية (أي التفكير بشكل عياني) لعدم قدرتهم على التفكير بشكل مجرد خصوصا أن اختبار التفسير المجازي في الدراسة الحالية يحتوي على بعض الأمثال الشعبية (193 , 120).

أما إذا انتقلنا إلى إنتاج اللغة فسنجد الموقف لا يختلف كثيرا عن سابقه، حيث أوضحت جميع الاختبارات التي استخدمت لقياس إنتاج اللغة حدوث اضطراب عام في إنتاج اللغة لدى مرضى الفصام المزمن بغض النظر عن طبيعة المهمات المقدمة.

ويرى بعض الباحثين أن هناك توازيا بين تفسيرات اضطراب فهم وإنتاج اللغة على أساس أن هذه الاضطرابات مظاهر لعطب واحد يقف خلفها[200] .

ويشير بعض البحوث الخاصة بمرض الفصام إلى حساسية هؤلاء المرضى للمقاييس اللفظية عموما، بحيث إن استخدامنا لمادة لفظية عند اختبارهم يكشف عن اضطراب في الأداء بدرجة أكبر من استخدامنا لمادة غير لفظية (انظر ة 44: ص117).

وجد كوهن وكامي (1967) في تجربة لهما عن التواصل المرجعي، بواسطة متحدثين ومستمعين أسوياء وفصاميين، أن الفصاميين يعانون من قصور عندما يكونون متحدثين، ولكنهم يؤذون مثل الأسوياء عندما يكونون مستمعين[99] ، كما أوضحت دراسة أخرى[63]أن عددا من المختصين الإكلينيكي استطاعوا التمييز بين بعض المنتجات اللغوية المكتوبة لأسوياء وفصاميين بكفاءة دون علم بهوية أصحابها، رغم أن هؤلاء المختصين حرموا من إشارات غير لفظية تكون ماثلة في موقف المحادثة المباشرة. ولاشك أن من استطاع التمييز بين لغة الفصاميين والأسوياء المكتوبة بدقة اكتشف بعض الخصائص المميزة في شكل أو مضمون النسخ المكتوبة. والنتيجة ذاتها سبق الحصول عليها في دراسات سابقة باستخدام اثنين من الأطباء النفسيين وثلاثة من المختصين النفسيين وبعض الطلاب كمحكمين (150، 167). ومن الخصائص التي ذكرها بعضهم والتي يرون أنها تميز لغة الفصاميين:

أ-فقد الترابط.

ب-الفشل في تقدير حاجات المستمع أو القارئ.

ب-أنها تخدم كوظيفة تعبيرية أكثر منها وظيفة تخاطبيه.

د-تعكس الانعزال أو الاغتراب الاجتماعي والتفكك الشخصي [147].

أما سالزنجر فاستخدم أسلوب إعادة الصياغة، ووجد أن الفصاميين أقل من الأسوياء في القدرة على إعادة صياغة الجمل اعتمادا على معطيات لغوية، وكذلك تبين في دراسة مصرية أن هناك فروقا بين الفصاميين والأسوياء على اختبارات الطلاقة (187 , 44)، وهو ما تبين في دراستنا الحالية.

وهناك نتائج مشابهة مشتقة من تجربة على مفحوصين كانوا تحت التأثير المباشر للعقاقير، وآخرين لم يتعاطوا عقاقير، وبعض متعاطي الكحول والفصاميين، واتضح أن فقرات الفصاميين تحوى كلمات وظيفة وكلمات مضمون أكثر من غيرهم، وعندما أخضعت لأسلوب الحذف كان من الصعب التنبؤ بالكلمات المحذوفة منة [89].

وكل ما تقدم يؤيد وجود اضطراب في إنتاج اللغة لدى الفصاميين. فما هي الأسباب التي أسهمت في مثل هذا الاضطراب ؟

1 - عدم القدرة على الضبط الذاتي:

من المحتمل أن العطب لدى الفصاميين يكمن في عدم قدرتهم على ممارسة الضبط والتحكم الذاتي عند إنتاج الكلام أو في استراتيجية الإنتاج ذاتها. وترى «جولدمان ايزلر» أن إنتاج الكلام يتطلب وسائل استراتيجية وفنية ذات درجة من التعقيد. ولعل ذلك هو الذي دعا «ماهر» إلى القول إن المعرفة اللغوية قد تبدو متماسكة، ولكن عمليات الضبط تكون أكثر عرضة للانهيار من بقية الأنساق، ربما بسبب القابلية لتشتت الانتباه. ويؤكد كوهن على ذلك فيقرر أن فقد المتكلم الفصامي لعملية الضبط التنظيمي يقوده إلى فقد التداعيات المنطقية التي توجه وتحكم المتكلم (129 , 172 , 98). وتذكر «تشايكا» أن سبب الاضطراب في كلام الفصاميين هو الاضطراب في القدرة على تنظيم العناصر اللغوية في تراكيب وأبنية ذات معنى. وترى أيضا أن الأخطاء في إنتاج اللغة أو الكلام تمثل ببساطة أخطاء في استخدام القواعد اللغوية أكثر مما تمثل ارتباطا بعمليات التفكير المضطربة[81].

2- الفشل في توجيه الذات:

أما (Sullivan) (1944)فقد افترض عملية أطلق عليها «توجيه الذات»

بواسطتها يقوم المتكلمون الأسوياء باختبار أولي لكلامهم في مقابل مستمع أو قارئ جيد (داخلي أو مفترض) قبل النطق بها بصوت مسموع أو كتابتها. وهذا المستمع الداخلي هو تمثيل دقيق للمستمع الحقيقي يساعدهم على ترشيد أو «تحرير» الكلام قبل إصداره. وعليه فإن الكلام الفصامي طبقا-لما يراه سوليفان-هو نتيجة للفشل في الاختبار الأولي للكلام، أو اختباره في مواجهة مستمع غير جيد، بمعنى فشله في تمثيل المتسع الحقيقي أو تجاهله لحاجات المستمعين التي تمكنهم من فهم ما يقول[213].

3- تشتت الانتباه:

من المحتمل-أيضا-أن يكون المسؤول عن ذلك هو القابلية لتشتت الانتباه لدى الفصاميين كما سبق أن رأينا في فهم اللغة. فالقابلية لتشتت الانتباه، سواء بالمشتتات الداخلية أو الخارجية، تعد من الاضطرابات المميزة لمرضى الفصام بوجه عام، والفصام المزمن بوجه خاص، وتؤدي إلى الوقوع في عدد كبير من الأخطاء على المقاييس السلوكية[138].

ويرى زاسلو (Saslow) وماتارازو (Matarazzo) أن مرضى الفصام أكثر تشتتا من الأسوياء والمرضى النفسيين الآخرين في كلامهم وفي فترات صمتهم[196]، ولذلك ينتجون أنماطا شاذة وغير معتادة من الكلام. ويقرر «ماهر» صراحة أن اضطرابات اللغة لدى بعض مرضى الفصام هي مترتبات لعدم القدرة على مواصلة التركيز والانتباه، ذلك أن اضطراب الانتباه يؤثر في معالجة المدخلات الحسية، ويقف خلف الفشل في كشف التداعيات التي تتدخل في المنتجات اللغوية، وهو ما سماه البعض القصور في ميكانيزم «التقنية» (170 , 82).

4- اضطراب الذاكرة:

من العوامل المسؤولة عن كثير من مظاهر الاضطراب لدى الفصاميين اضطراب الذاكرة. وأشار بيتس (1956) إلى أن البطء في إدخال المعلومات ومعالجتها لدى الفصاميين يؤدي إلى فقد جزء كبير منها من مخزن الذاكرة، وبالتالي الوقوع في عدد كبير من الأخطاء. وكنتيجة لذلك فإن الفصاميين ينسون ما قالوه أو كتبوه بالفعل فيكررون أنفسهم [158].

والتسليم بوجود اضطراب في الذاكرة قصيرة أو طويلة المدى يمكننا من تفسير الوقفات الكثيرة الي تحدث أثناء إنتاج الفصاميين للكلام، فربما تتيح هذه الوقفات لهم عملية فحص الذاكرة للعثور على الكلمات الملائمة والتي يفشلون-غالبا-في الوصول إليها (221, 147, 128).

5- التصلب:

انتهت دراسة مصرية إلى أن التصلب خاصية للمرض العقلي بغض النظر عن نوع هذا المرض العقلي (61: ص 87)، وربما كان التصلب العقلي يمثل أحد الأسباب المسؤولة عن اضطراب إنتاج اللغة لدى مرضى الفصام المزمن. فلكي نقدم صياغة جيدة لما نريد التعبير عنه ينبغي أن تتسم معاجمنا العقلية بالمرونة الكافية.

ويلاحظ البعض أنه إذا طلب من الفصاميين مزيد من الشرح لفهم ما يقولونه أو يكتبونه فإنهم لا يقدمون جديدا، وكل ما يفعلونه أنهم يكررون أنفسهم [71]. ويؤيد ذلك استخدام مقياس «نسبة المتنوع إلى الإجمالي» لقياس طبيعة التكرار في إنتاج اللغة لدى مرضى الفصام، حيث تبين أن لغتهم تتميز بتكرار زائد، ربما كان مرجعه عدم توافر المرونة العقلية التي تسمح بتنوع الذخيرة اللفظية [173].

ويرى بابون (Babon) (1967)أن التكرار دليل على التصلب الزائد والحاجة إلى الأمن أو كعرض خافض للقلق. ومن مظاهر التصلب لدى الفصاميين أنهم لا يأبهون بأخطاء كلامهم (الهفوات)، بل يرفضون حتى الاتفاق مع من يتطوع بتصحيحها لهم بعكس الأسوياء[82].

6- البطء في إنتاج الكلام:

يوحي بعض الدراسات بأن صعوبة التعامل مع كلام الفصاميين ناشئة عن أنه ينتج ببطء. ووجد فيلدشثين و جاف (Feldstein& Jaffe) عدد أكب رمن الوقفات في كلام الفصاميين عن كلام الأسوياء. وذكر ساكسمان وبيرك (Saxman&Burk)(1968)أنه إذا تم تقديم فقرات مكتوبة للفصاميين فإنهم يقرأون بصوت مرتفع وببطء وذلك عكس الأسوياء (206, 196).

7- اضطراب التداعي:

لعل أحد أسباب اضطراب اللغة لدى الفصامين هو أن الجمل تنتج على أساس تداعيات أو ترابطات بين الكلمات على أساس التشابه في النطق أو الاشتراك في جزء من المعنى، بينما الجمل السوية تنتج طبقا للموضوع الذي يتناوله المتكلم وليس على أساس تداعيات عشوائية[81].

وتشير البيانات التي قدمها كنت ورزانوت إلى أن طبيعة تداعيات الفصاميين يمكن إيضاحها في ضوء ثنائية «الأفقي-الرأسي» (syntagmatic--paradigmatic dicotomy) التي وجد أنها تميز بين تداعيات الأطفال وتداعيات الراشدين. فتداعيات الأطفال من النوع الأول (كلمات من مجالات دلالية مختلفة) بعكس الراشدين. وبناء على فرض الارتداد فإن استجابات الفصاميين تكون أقرب إلى استجابات التداعي لدى الأطفال.[187]

وهناك-بالإضافة إلى ما تقدم-عدد آخر من العوامل التي تسهم بشكل أو بآخر في تشكيل الصورة النهائية للسلوك اللغوي عند المرضى العقليين، غير أنها لم تحظ بالتناول الكافي، وما يوجد منها هو مجرد توقعات أو نتائج متعارضة. ونذكر من هذه العوامل طول فترة الإقامة بالمستشفى (انظر: 74, 193, 196, 203, 233)، وتأثير العقاقير النفسية التي يعالج بها هؤلاء المرضى (انظر:13, 145, 190, 201)، ومستوى التعليم (انظر:44, 78, 104)، والذكاء (انظر: 34, 44, 62, 70, 81, 85, 104, 134, 179, 188، 209).

وبهذه المحاولة التفسيرية لاضطراب السلوك اللغوي بجانبيه. الفهم والإنتاج عند المرضى العقليين نكون قد وصلنا إلى نهاية هذا الكتاب الذي نعتبره خطوة تقربنا من فهم هذا السلوك، وما زلنا في حاجة إلى خطوات أخرى.

قائمة المراجع

1- ابن جنى (ابي الفتح عثمان)، الخصائص، تحقيق محمد على النجار، بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر، الأجزاء 1، 2، 3. الطبعة الثانية، من دون سنة للنشر.

2- ابن فارس (أبي الحسين أحمد)، مقاييس اللغة، تحقيق وضبط عبدالسلام محمد هارون، القاهرة: مطبعة الحلبي، 1972، جـ5، ط2.

3- أبو ناظر (موريس)، مدخل الى علم الدلالة الألسني، مجلة الفكر العربي المعاصر، بيروت: مركز الانماء القومي 1982 ، 18/19، ص31 ، 37

4- اسلام (عزمي)، مفهوم المعنى، دراسة تحليلية. حوليات كلية الآداب، جامعة الكويت، الحولية السادسة، 1985.

5- اسماعيل (محمد عماد الدين)، الأطفال مرآة المجتمع، النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنوات تكوينه الأولى، الكويت: سلسلة عالم المعرفة عدد 99، 1986.

6- البستاني (صحي)، مفهوم الدلالة عند أبي فارس في كتابة الصاحبي، مجلة الفكر العربي المعاصر، بيروت: مركز الانماء القومي، 1982 ، 18/19، ص182-186

7- البيلي (أحمد عزت)، اتجاهات التحليل الفونولوجي في المدارس اللغوية المعاصرة مع محاولة تطبيقه على اللغة العربي رسالة ماجستير، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، 1980، (غير منشورة).

8- الثعالبي (أبو منصور عبد الملك بن محمد)، فقه اللغة وسر العربية، تحقيق مصطفى السقا، وإبراهيم الأبياري، وعبد الحفيظ شلبي، القاهرة: مصطفى الحلي، 1972.

9- الجمال (أحمد صادق)، الأدب العامي في مصر في العصر المملوكي، القاهرة. الدار القومية للطباعة والنشر، . 1966.

10- الخولي (محمد علي)، معجم علم اللغة النظري، بيروت. مكتبة لبنان، 1982.

11- السيد (عبد الحليم عمود)، علم النفس الاجتماعي والإعلام. المفاهيم الأساسية، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، 1979.

12- الصبوة (محمد نجيب)، القدرة على تكوين التصورات العامة لدى مختلف الفئات السيكياترية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة1983،(غير منشورة).

13- الصبوة (محمد نجيب)، سرعة الإدراك البصر كما لدى الفصاميين والأسوياء، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 1987 (غير منشورة).

14- أنيس (إبراهيم)، في اللهجات العربية، القاهرة: الأنجلو المصرية، 1965، الطبعة الثالثة.

15- باي (ماريو)، أسس علم اللغة، ترجمة وتعليق أحمد مختار عمر، القاهرة: عالم الكتاب 1983. الطبعة الثانية.

16- بدوي (السعيد)، مستويات العربية المعاصرة في مصر، القاهرة: دار المعارف، 1973.

17- بركة (بسام)، اللغة والفكر بين علم النفس وعلم اللسانية، مجلة الفكر العرب المعاصر، بيروت: مركز الإنماء القومي، 1982، 18 /19، ص65- 71.

18- بركة (بسام)، اللغة والبنية الاجتماعية، مجلة الفكر العربي المعاصر، بيروت. مركز الإنماء

القومي 1986،عدد 0 4، ص 66- 79.

19- بياجيه (جان)، اللغة والفكر عند الطفل، ترجمة أحمد عزت راجح، القاهرة: النهضة المصرية، 1954.

20- تشايلد (دنيس)، علم النفس والمعلم، ترجمة عبد الحليم محمود السيد، وزين العابدين درويش، وحسين الدريني، مراجعة عبد العزيز القوصي، القاهرة: مؤسسة الأهرام، 1983.

21- جاكبسون (رومان)، التواصل اللغوي ووظائف اللغة، في. ميشال زكريا. الألسنية (علم اللغة الحديث) قراءات تمهيدية، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1984، ص 85- 91.

22- جونسون-ليرد(فيل)، كيف يتمثل المعنى عقليا؟ ترجمة جمعة سيد يوسف، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، تصدر عن اليونسكو، العدد 115 , 1988، ص 51- 68.

23- حجازي (محمود فهمي)، علم اللغة العربية: مدخل تاريخي مقارن في ضؤ التراث واللغات السامية، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، من دون تاريخ للنشر.

24- حسام الدين (كريم زكي)، التعبير الاصطلاحي، دراسة في تأصيل المصطلح ومفهومه ومجالاته الدلالية وأنماطه التركيبية، القاهرة: الأنجلو المصرية 1985 «أ».

25- حسام الدين (كريم زكي)، أصول تراثية في علم اللغة، القاهرة. الأنجلو المصرية، 1985، (ب، الطبعة الثانية.

26- حسان (تمام)، اللغة العربية: معناها ومبناها، القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب, 1979.

27- حسين (محي الدين)، التنشئة الأسرية والأبناء الصغار، القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب, 1987.

28- حماد (ماجدة حامد)، أداء الفصاميين على اختبارات الذاكرة طويلة المدى، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة ، 1984 (غير منشورة).

29- خرما (نايف)، حجاج (علي)، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، الكويت: سلسلة عالم المعرفة . ،عدد 126 , 1988.

30- زكريا (ميشال)، المكون الدلالي في القواعد التوليدية والتحويلية، مجلة الفكر العرب المعاصر، بيروت: مركز الإنماء القومي، , 1982 18/19، ص 12- 18. (أ).

31- زكريا (ميشال)، الطبيعة الشكلية للغة عند نوام تشومسكى، مجلة الفكر العرب المعاصر بيروت. مركز الإنماء القومي 1982 , 18 /19، ص 25- 30(ب).

32- زكريا (ميشال)، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والإعلام، بيروت: المؤسسة الاجتماعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1983.

33- راو(شوبيني)، العلم المعرفي وعلم اللغة النفسي، ترجمة: جمعة سيد يوسف، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، تصدر عن اليونسكو، عدد 115 , 1988 ص, 121- 133.

34- رشدي (عائشة السيد)، التدهور العقلي لدى بعض الفئات الإكلينيكية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 1984 (غير منشورة).

35- سويف (مصطفى)، الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، دراسة ارتقائية تحليلية، القاهرة: دار المعارف، الطبعة الثالثة، 1970.

36- سويف (مصطفى)، مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، القاهرة: الأنجلو المصرية، 1975 الطبعة الرابعة.

37- شرف (عبد العزيز محمد)، المستويات اللغوية في الاتصال الإعلامي، المجلة العربية للمعلومات، القاهرة:1979، العدد الثالث 67- 81.
38- شيرى وسايرز، تجارب على الكف الكلي للجلجة عن طريق التحكم الخارجي، ترجمة: محمد فرغلي فراج، في مصطفى سويف وآخرين، مرجع في علم النفس الإكلينيكي، القاهرة: دار المعارف، 1985، ص375- 398.
39- عبد الستار إبراهيم، الإنسان وعلم النفس، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، عدد 86, 1985.
40- عبد العزيز (محمد حسن)، مدخل إلى اللغة، القاهرة: دار الوفاء للطباعة، 1982.
41- عبد اللطيف (محمد حماسة)، النحو والدلالة: مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، القاهرة: مطبعة. المدينة، 1983, 42- عطية (نوال محمد)، علم النفس اللغوي، القاهرة: الأنجلو المصرية، 1982.
43- عكاشة (أحمد)، الطب النفسي المعاصر، القاهرة: الأنجلو المصرية، 1988،الطبعة السابعة.
44- تعلوان (فادية محمد زكي)، التمييز بين الجماعات الإكلينيكية المختلفة على الطلاقة، مع تصميم اختبارات جديدة للطلاقة، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة، (1980 غير منشورة).
45- عمر(أحمد مختار)، علم الدلالة، الكويت: مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، 1983.
46- عياشى (منذر)، النظرية التوليدية ومناهج البحث عند تشومسكي، مجلة الفكر المربط المعاصر، بيروت: مركز الإنماء القومي، 1986، العدد 40، ص 31- 44
47- فراج (محمد فرغلي)، مدخل إلى علم النفس، القاهرة. دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 1984.
48- فرج (صفوت)، الإبداع والمرضى العقلي، القاهرة: دار المعارف، 1983.
49- فهمي (مصطفى)، أمراض الكلام، القاهرة: مكتبة مصر، 1975، الطبعة الرابعة.
50- فيجوتسكي (ل. س.)، التفكير واللغة، ترجمة طلعت منصور، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1976.
51- كاتز (جيرولد)، التواصل اللغوي، في ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث)، قراءات تمهيدية، بيروت: المؤسسة الاجتماعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1984، ص 79- 83.
52- كلارك، الاتجاهات الحديثة في دراسة الضعف العقلي، ترجمة: عبد الحليم محمود السيد، القاهرة ة دار الثقافة للنشر والتوزيع 1983.
53- لوموف (لوربس)، العلم المعرفي ومشكلة العلاقة بين العقل والجسم، ترجمة، محمد نجيب الصبوة، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، تصدر عن اليونسكو، العدد115 , 1988، ص 93- 105.
54- ماريان (بارنتا)، دوما توس (أليس)، ولوكوز (أندريه)، أثر العوامل الثقافية على علم النفس العصبي وعلم اللغة العصبي، ترجمة. صفية مجدي، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد115 , 1988،ص 107- 119.
55- ماكفي (جون)، الدلالات التشخيصية لاضطرابات الوظائف العصبية العليا، ترجمة صفية مجدي، في مصطفى وآخرين، مرجع في علم النفس الإكلينيكي، القاهرة. دار المعارف، 1985.
56- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، القاهرة، 1985، الطبعة الثالثة.
57- مدكور (عاطف)، علم اللغة بين التراث والمعاصرة، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1987.

58- مليكه (لويس كامل)، مقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين نماذج التصحيح وجداول نسب الذكاء والدلالات الإكلينيكية، القاهرة: النهضة المصرية، 1976.

59- يوسف (جمعة سيد)، العلاقة بين السرعة والدقة عند المرضى النفسين الوظيفيين، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 1984 (غير منشورة).

60- يوسف (جمعة سيد)، الدراسة النفسية للغة، في: عبد الحليم محمود السيد وآخرين «في علم النفس العام»، القاهرة: دار آتون للطباعة والنشر، 1988، ص 266- 302.

61- يونس (فيصل عبد القادر)، التمييز بين الجماعات الإكلينيكية المختلفة على اختبارات التصلب مع إشارة إلى البناء العاملي لاختبارات التصلب، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 1976 (غير منشورة).

62- Al Issa, I., "Creativity and its relationship to age, Vocabulary and Personality of schizophrenics", British Journal of Psychiatry, 1964, Vo. 46, PP.

63- Allen, B.A., "Can all achizophrenic speech be discriminated from normal speech? "British Journal of Climical Psychology, 1985, Vo. 24, PP. 209-210.

64- Allen, J.P., & Buren, P.V. "Chomsky: Selected Readings", London: Oxford University Press, 1971.

65- Andreas, B.G., "Experimental Psychology", New York: John Wiley & Sons, Inc., 1960.

66- Andreasen, M.C., Thought Language and Communication disorders: A Clinical assessment, definition of terms and evaluation of their reliability. Archives of General Psychiatry, 1979, Vo. 36, PP.1315-1321.

67- Andreasen, N.C., & Hurtig, R.R. "Psycholinguistics" In B.I. Raplan, A.M. Preedman & B.J. Sadack (Eds.) Comprehensive exbook of Psychiatry, London: Williams & Wilkins, Vol. I, 3rd (ed.) 1980, PP. 458-467.

68- Auble, P.& Franks. J.J., "Sentence comprehensions Proceses", Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1983, Vol. 22, PP. 395-405.

69- Bellin, H. "Studies in the cognitive basis of Language Development", New York: Academic Press, 1975.

70- Benjamin, T.B. & Watt, N.P., "Psychopathology and Semantic interpretation of ambiguous words", Journal of Abnormal Psychology, 1969, Vol. 74, No. 6, PP. 706-714.

71- Bennett, A., Housfeld, S., Reeve, R.A. & Smith, J. "Workshops in cognitive processes", London: Routledge & Regan Paul, 1981.

72- Berko, J. & Brown, R., "Psycholinguistics research methods" in P.H. Mussen (Ed.) Handbook of research methods in Child development, New Delhi: Wiley Eastern Private limited, 1970.

73- Bishay, N.R. "A study of hysterical fits among young adult males under the stress of millitary service", M.D. thesis, Faculty of Medicine, Ein Shams University, 1973 (Unpul.).

74- Blaney, P.H., "Two Studies on the language behavior of Schizophrenics", Journal of Abnormal Psychology, 1974, Vol. 83, No. I, PP. 23-31.

75- Bloom, L. & Lahey, M. "Language development and Language Disorders", New York: John

Wiley & Sons, 1978.

76- Blumstein, S., Neurolinguistic disorders: Language Drain Relationships, In: S.B. Filshow & T.J. Boll (Eds.) Handbook of Clinical Neuropsychology, New York: Wiley, 1981, PP. 227-256.

77- Elustein, S.E., Cooper, "W.E., Godglass, H., Statlender, S., & Gottlieb, J. "Production deficits in aphasia: A Voice onset time analysis", Brain & Language, 1980, Vol. 9, PP. 153-170.

78- Butterworth, B. "Introduction: A brief review of methods of studying language production", In B. Butterworth (Ed.) Language production, Vol. I, Speech and Talk, London: Academic Press, Inc., Ltd., 1980, PP. 1-20.

79- campbell,B. "The roots of language", In J. Morton (Ed.), Biological and Social factors in Psycholinguistics, London: Logos Press Ltd., 1971, PP. 10-23.

80- Carroll, J.B., & Casayrande, J.B., "The function of language classification in behavior", In E.E. Maccoby, T.M. New Comb & E.L. Hartley (Eds.), Readings in Social Psycholoy, New York: Holt, Rinehart & Winston, 3rd (Rd.), 1958, PP. 18-31.

81- Chaika, E., "A linguist looks at schizophrenic Language", Brain and Language, 1974, Vol. I,PP. 257-276.

82- Chaika, E., "Crazy talk" Psychology Today". 1985, Vol. 19, No.8, PP. 30-35.

83- Chapman, L.J. "Intrusion of associative responses into Schizophrenic Conceptual performance" Journal of Abnormal and Social Psychology, 1958, Vol.56, PP. 374-379.

84- Chapman, L.J. "Confusion of figurative and literal usages of words by schizophrenics and brain-damaged patients", Journal of Abnormal and social Psychology, 1960, Vol. 60, PP. 402-406.

85- Chapman, L.J. & Chapman, J.P., "Schizophrenic cognitive deficit as a function of scoring standards", Journal of Abnormal Psychology, 1975, Vol. 84, No.2, PP. 114-121.

86- Chapman, L.J. & Chapman, J.P. & Dou, R.L., "Schizophrenic response to affectivity in word definition", Journal of Abnormal Psychology, 1974, Vol.6, PP. 616-622.

87- Chapman, L.J., Chapman, J.P., & Miller, G.A. "A theory of verbal behavior in schizophrenia", inB.A. Maher (Ed.) Progress in experimental personality Research, New York: Academic Press, 1964, Vol. 1, PP. 49-77.

88- Chapman & McGhi e, A. "A comparative study of disorderd attention in schizophrenia", Journal of Mental Science, 1962, Vol. 108, PP. 487-500.

89- Cheek,F.E. & Amarel, M., "Studies in the sources of Variation in cloze scores: II the verbal passages" Journal of Abnormal Psychology, 1968, Vol. 73, No.5 PP. 424-430.

90- Child, D., "Psychology and teacher", London: Holt, Rinehart & Winston, 2nd (ed.), 1977.

91- Chomsky, N., Review of B.P. Skinner's verbal Behavior, Language, 1959, Vol. 35,PP. 26-58.

92- Chomsky, N., Current issues in linguistic theory In: J.A. Foder & T.J. Katz (eds.), The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language: N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1964, PP. 50-118.

93- Chomsky,N., Aspects of the Theory of syntax, Cambridge: Mass: M.I.T. Press, 1965.

94- Chomsky, N., "The Formal nature of Language" in E.H. Lanneberg (Ed.) Biological Foundation

of Language.
New York: John Wiley & Sons, Inc., 1967.
95- Church,J., "Language and the discovery of reality", A Developmental Psychology of Congnition, New York: Random House, 1961.
96- Clark,H.H. & Clark, E.V., "Psychology and Language: an Introduction to Psycholingnuistics", New York Harcourt Brace Javanovich, Inc., 1977.
97- Clark, H.H. & Gerrig, R.J., "understanding old words with new meaning", Journal of verbal learning and Verbal Rehavior, 1983, Vol. 22, PP. 591-608.
98- Cohen, B.D., "Referent communication disturbances in schizophrenia" in S. Schwartz (Ed.) Language and Cognition in Schizophrenia, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1978, PP. 1-4.
99- Cohen, ED, Nachmani, G & Rosenberg, S. "Referent communication disturbances in acute schizophrenia" Journal of Abnormal Psychology, 1974, Vol. 83, No. 1,PP. 1-3.
100- Cohen, L.J. "The semantic metaphor", in A. Ortony (Ed.) Metaphor and thought, London: Cambridge University Press, 1979, PP. 64-77.
101- Cooper, F.S., Delatter, P.C., Liberman, A.M., Porst, J.M. and Gerstman, I.J., Some experiments on the perception of the speech sounds, J.Acoustical Soc. America, 1952, Vo. 24, PP. 597-606.
102- Cooper, W.E., "Syntatic to Phonetic coding", in B. Butterworth (Ed.) Language Production, Vol. I, Speech and Talk, London: Academic Press, Inc., Ltd., 1980, PP. 296-371.
103- Corder, S.P., An Introducing applied Linguistics, London: penguis Books edition, 1975.
104- Cozolino, L.J., "The Oral and Written productions of schizophrenic patients" in B.A. Maher & W.B. Maher (Eds.) Progress in exprimental personality research, Vol. 12, Psychopathology, New York: Academic Press, 1983, PP. 101-151.
105- Crystal, D. "Linguistics". London: Hazell Waston & Winey Ltd. Penguin Books, 1974.
106- Deckner, C.W. & Blanton, R.L. "Effect of context and strength of association on schizophrenic verbal behavior" Journal of Abnormal Psychology, 1969, Vol.74, No. 3 PP. 384-351.
107- De Sivla, W.P. & Hemsley, D.R., "The influence of Context on language perception in schizophrenia". British Journal of Social and Clinical Psychology, 1977, Vol. 16,PP. 337-345.
108- Ducrot, O. & Todorov, T., "Encyclopedic dictionary of the Science of language", Translated by Catherine Porter, Oxford: Johns Hopkins University Press, 1981.
109- Eliseo, T.S., "Figurative and literal misinterpretation of words by process and reactive schizophrenics", Psychological Reports, 1963, Vol. 13, PP, 871-877.
110- El Rakhawy, Y.T., "Psychiatry in Egypt today, Part I. Nosology, Egyptian Journal of Psychiatry, 1978, Vol. I, No.I, PP. 13-22.
111- El Rasidi, A.G., "Perceptual disorders in Egyptian Schizophrenics (With Special reference to speech Perception) M.D. thesis, Faculty of Medicine, Cairo University, 1987 (Unpub.).
112- English, H.B. & English, A.C., "A Comprehensive dictionary of Psychological and Psychoanalytical terms, New York: Longmans, 1958.

113- Epstein, W., The Influence of Syntactical structure on Learning. American Journal of Psychology, 1961, Vol. 74, PP. 80-85.

114- Ervin, S.M., “Changes with age in the verbal determinants of word association”, American Journal of Psychology, 1961, Vol. 74, PP. 361-372.

115- Faibish, G.M. “Schizophrenic responses to words of multiple meaning” Journal of Personality, 1961, Vol. XXIX, No. 196, PP. 414-427.

116- Feldstein, S. & Jaffe, J., “Vocabulary diversity of schizophrenics and normals”, Journal of speech & Hearing Research, 1962 “a”, Vol. 5, No.1, PP. 76-78.

117- Feldstein, S. & Jaffe, J. “A note about speech disturbances and vocabulary diversity”, Journal of Communication, 1962, “b”, Vo. XII, No. 3, PP. 166-170.

118- Fillenbaum, S. & Jones, L.V. “An application of Close technique to the study of aphasia speech”, Journal of Abnormal & Social Psychology, 1961, Vol. 65, No. 3, PP. 183-189.

119- Fishman, J.A., “A systematization of the whorfian hypothesis”, in J.W. Berry & P.R. Dasen (Eds.)
ulture and cognition: Reading in cross-cultural Psychology, London: Methuen & Co., Ltd., 1974, PP. 61-86.

120- Poss, D.J. & Hakes, D.T., Psycholonguistics, New Jersey: Prentice-Hall, 1978.

121- Foulkes, D. “A grammar of dreams”, New York: Basic Books, Inc., 1978.

122- Frankel, A.S. & Buchwald, A.M., “Verbal conditioning of common associations in long-term schizophrenics:
A failure”, Journal of Abnormal Psychology, 1969, Vol. 74, No.3, PP. 372-374.

123- Frith, C.D., “Abnormalities of perception”, in H.J.Eysenck (Ed.) Handbook of abnormal Psychology, London: Pitman, 1973, PP. 284-308.

124- Fromkin, V. & Rodman, R., “An introduction to language”, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.

125- Garner, W.R., Uncertainty and structure as Psychological Concepts, New York: Wiky, 1962.

126- Garrett, M.F., “Levels of processing in sentence production” in B. Butterworth (Ed.) Language Production, Vol. I, Speech & Talk, London: Academic Press, Inc., Ltd., 1980, PP. 174-220.

127- Glucksberg, S.Gildea, P. & Bookin, H.B., “On understanding nonliteral speech: Can people ignore metaphors” Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior, 1982, Vol. 21, PP. 85-98.

128- Goldman-Eisler, F., “Speech production and Language statistics”, Nature, 1957, Vol. 180, P. 1497.

129- Goldman-Eisler, F., “Speech and thought” Reprinted from Discovery, April, 1962.

130- Goldman-Eisler, F., “Discussion and further commests”, in E.H. Lenneberg (Ed.) New Directions in the study of Language, The massachusetts institute of Technology, 1964, PP. 109-130.

131- Gottschalk, L.A. & Glesar, G.C., “Distinguishing characteristics of the verbal communications of schizophrenic patients”, in D. McRioch & E.A. Weinstein (Eds.) Disorders of Communication,

Baltimore: Williams & Wilkins, 1964.

132- Gough, P.B., "Gramatical transformations and speed of Understanding", Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior, 1965, Vol. 4, PP. 107-111.

133- Green P. & Kotenko, V., "Superior speech comprehension in schizophrenics under monural versus binaural Listening conditions", Journal of Abnormal Pyschology, 1980, Vol. 98, No. 3, PP. 399-409.

134- Guilford J.P & Christensen, P.R., "A factor analytic study of Verbal fluency", Rep. Psychological lab., University of Southern California, Los Angles, 1956, Vol. 19.

135- Harvey, P.D., "Speech competence in manic and schizophrenic Psychoses: The association between clinically rated thought disorder and cohesion and reference performance, Journal of Abnormal Psychology, 1983, Vol. 92, No. 3, PP. 368-377. "A".

136- Harvey, P.D., & McNeal, J.M., "The specificity of thought disorders to schizophrenia: Research methods in their historical perspective, in B.A. Maher & W.B. Maher (Eds.) Progress in experimental personality research, Vol. 12 Psychopathology, New York: Academic press, 1983, PP. 153-180.

137- Hasan, R. "Syntax and semantics", in J. Morton (Ed.) Biological and social factors in Psycholinguistics, London: Logos Press Ltd., 1971, PP. 131-157.

138- Hemsley, D.R. & Hawks, D.V., "Speed of responses and associative errors, in schizophrenia" British Journal of Social & Clinical Psychology, 1974, Vol. 13, PP. 293-303.

139- Henle, P. Brown R.W., Copi, I.M., Dulaney, D.E. Frankena, W.K. & Stevenson, C.L., "Language, thought & Culture, New York: Ann Arbor, the University of Michigan Press, 1958.

140- Herriot, P., An Introduction to the Psychology of Language, London: Methuen & Co., Ltd., 1970.

141- Hetherington, E.M. & Parke, R.D., Child Psychology: A Contenporary Viewpoint, London: McGraw Hill, 2nd (ed.), 1979.

142- Hilgard, E.R., Atikinson, R.L. & Atikinson, R.C., "Introduction to Psychology", New York: Harcourt Brace Javanovich Inc., 7th (ed.), 1979.

143- Hirt, M., Cuttler, M. & Genshaft, G., "Information Processing by schizophrenics when task complexity increased Journal of Abnormal Psychology, 1977, Vol. 86, No.3, PP. 256-260.

144- Honigfeld, G., "The alility of schizophrenics to understand normal, Psychotic and pseudo-Psychotic speech, Journal of Diseases of the Nervous System, 1963, Vol. 24, No. 11, PP. 692-694.

145- Honigfeld, G., "Temporal effects of ISD 25 and Epinephrine on verbal behavior, Journal of Abnoral Psychology, 1965, Vol. 70, No. 4, PP. 303-305.

146- Honigfeld, G. "Close analysis in the evaluation of Central determinants of comprehensibility, reprinted form research in verbal behavior and some neurophysiological implications, New York: Academic Press, Inc., 1967, PP. 345-354.

147- Hotchkiss, A.P. & Harvey, P.D. "Linguistic analysis of speech disorder in psychosis", Clinical

Psychology Review, 1986, Vol. 6, PP. 155-175.
148- Irvine, S.H., “Contribution of ability and attainment testing in Africa to a General theory of intellect” in J.W. Berry & P.R. Dasen (Eds.) Culture and Cognition: Readings in Cross-Cultural Psychology, London Methuen & Co. Ltd., 1974, PP. 247-260.
149- Jakobson, R. & Halle, M., Fundamentals of language, The Hague: Mouton Publishers, 1956.
150- Jones, N.F., “The validity of clinical judgements of schizophrenic pathology based on verbal responses to intelligence test items” Journal of Clinical Psychology, 1959, Vol. 15, PP. 296-400.
151- Kantorowitz, D.A. & Cohen, B.D., “Referent communication in chronic schizophrenia, “Journal of Abnormal Psychology, 1977, Vol. 86, No. 1,PP. 1-9.
152- Kazdin, A. E., Basic concepts and models of abnormal behavior, In: A.E. Kazdin; A.S. Bellack & M. Hersen (Eds.), New Perspectives in abnormal Psychology, New York: Oxford University Press, Inc., 1980 PP. 7-32.
153- Kendler, H.H., “Basic Psychology”, California: Benjamin, 3rd (ed.), 1974.
154- Kimble, G.A. Garmez, N.& Zigler, E., “Principles of General Psychology”. New York: John Wiley, 5th (ed.) 1980.
155- Kingsley. H.L. & Garry, R., “The nature and Conditions of Learning”, New Jersey: Englewood Cliffe, Princte-Hall Inc., 2nd (ed.), 1957.
156- Knigh, R.A. & Knight, J.E., “Integration of Linguistic ideas in Schizophrenics”, Journal of Abnormal Psychology, 1979, Vol. 88, No. 2, PP. 191-202.
157- Korboot, P.J. & Damiani, K., “Audiory Processing speed and signal detection in schizophrenia”, Journal of Abnormal Psychology, 18976, Vol. 85, No.3, PP. 287-295.
158- Korboot, P.J. & Yates, A.J., “Speed of perceptual functioning in chronic and extension”, Journal of Abnormal Psychology, 1973, Vol. 81, No.3, PP. 296-298.
159- Lachman, R., Lachman, J.L. & Butterfield, E.C.,
ognitive Psychology and Information Processing: New Jersey Hillsdale Erlbaum, 1979.
160- Ladefaged, P., A Coures in Phonetics, New York: Harper & Row 1976.
161- Lawson, J.S., McGhie, A. & Chapman, J., “Perception of Speech in schizophrenia”, British Journal of Psychiatry, 1964, Vol. 110, PP.375-380.
162- Lenneberg, E.H. Biological foundations of language, New York: John Wiley & Sons, 1967.
163- Levin, H., Silverman, I. & Pord, B., Hesitations in Children’s Speech during Explanation and Description.
Journal of verbal learning and verbal Behavior, 1967, Vol. 6, PP. 560-564.
164- Lewinsohn, P.M.& Elwood, D.L. “The role of contextual constraint in the learning of language samples in schizophrenia”, Journal of Nervous & Mental Diseases, 1961, Vol. 133, No. 79, PP. 79-81.
165- Liverman, A. M., Cooper, P.S., Shankweiler, D.P., Student, K. M., Perception of the speech code Psychological Review, 1967, Vol-74, PP. 431-461.

166- Luria, A.R. & Vinogradova, O.S., An Objective investigation of the dynamics of semantic system. British Journal of Psychology, 1959, Vol. 50, PP. 89-105.

167- Mabry, M., "Language Characteristics of scattered and non-scattered schizophrenics compared with normals" The Journal of Psychology, 1964, Vol. 57, PP. 29-40.

166- Maclay, H., "An experimental study of languae and nonlinguistic behavior in J.W. Berry & P.R. Dasen (Eds.) Culture and cognition: Readings in Cross-Cultural Psychology, London: Methuen & Co. Ltd., 1974 PP. 87-98.

179- Maher, B.A., "Principles of Psychopathology: An experimental Approach, "New York: McGrew Hill Book Comp., 1966.

170- Maher, B.A. "The language of schizophrenia: A review and interpretation, British Journal of Psychiatry, 1972, Vol. 120, PP. 3-17.

171- Maher, B.A., "Tentative theory of schizophrenic utterance", in B.A. Maher & W.A. Maher (Eds.) Progress in experimental personality research, Vol. 12, Psychopathology, New York: Academic Press, 1983, PP. 2-48. "a".

172- Maher, B.A., Manschreck, T.C. & Molino, M.A., "Redundancy, Pause distributions and Thought disorder in schizophrenia, language and Speech, 1983, Vol. 26, No.2, PP. 191-200. "b".

173- Manschreck. T.C., Maher, B.A., Hoover, T.M. & Ames, D., "The type-token ratio in schizophrenic disorders: clinical and research value", Psychological Medicine, 1984, Vol. 14,PP. 151-157.

174- Marchbanks, C. & Williams, M. "The effect of speed on comprehension in schizophrenia", British Journal of Social & Clinical Psychology, 1971, Vol. 10, PP. 55-60.

175- Marks. L.E., & Miller, G.A., The Role of semantics and syntatic constraints in the Memorization of English sentences. Journal of verbal learning and verbal behavior, 1964, Vol. 3, PP. 1-5.

176- Marshall, J.C. "Can humans talk? in J. Morton (Ed.). Biological and social Press Ltd, 1971, PP. 24-52.

177- Marslen-Wilson, W.D. & Welsh, A., "Processing interactions and lexical access during word recognition and continuous speech", Cognitive Psychology, 1978, Vol. 10, PP.29-63.

178- McNeil, D, The Development of Language, In: P.H. Nussen (Ed.) Manual of child Psychology Vol. I, New York: 3rd(ed.) 1970, PP. 1061-1161.

179- Miller, B. "Semantic misinterpretation of ambiguous communication in schizophrenia", Arch Gen. Psychiatry, 1974, Vol. 30, PP. 435-440.

180- Miller, G.A., "Some preliminaries to Psycholinguistic", American Psychologist, 1965, Vol. 20, PP. 15-20.

181- Miller, G.A., & McNeill, D. "Psycholinguistics", in G. lindzey (Ed.) Handbook of social Psychology, New Delhi: American Publishing Co., PVT Ltd. Vol. 3,2nd (ed.), 1975, PP. 666-794.

182- Mourer, S.A., "A prediction of patterns of schizophrenic error resulting from semantic

generalization" Journal of Abnormal Psychology, 1973, Vol. 81, No. 3, PP. 250-254.
183- Oiler, J.W., "Language testing research (1979-1980) Review of Applied Linguistics, London: Newbury house Publishing, 1980.
184- Osgood, C.E., "The nature and ensurement of meaning" in J.G. snider & C.E. Osgood (Eds.) Semantic differential technique, New York: Aldine publishing Comp., 2nd (ed.) 1972, PP. 3-41. "a".
185- Osgood, C.E., Suci, G.J. & Tannebaum, P.H. "The measurement of meaning" in J.G. Snider & C.E. Osgood (Eds.) Semantic differential technique, New York: Aldin Publishing Comp. 2nd (ed.) 1972, PP. 56-89. "b".
186- Page, J.D., Abnormal Psychology, New Delhi: Pearl offset Press, 7th (ed.), 1978.
187- Pavy, D. "Verbal behavior in schizophrenia: a review of recent studies", Psychological Bulletin, 1968, Vol. 70, No. 3, PP. 164-178.
188- Payne, R.W., "Cognitive abnormalities" in H.J. Eysenck (Ed.) Handbook of abnormal Psychology, London: Sir Isac pitman & Sons Ltd., 2nd (ed.) 1973, PP. 420-483.
189- Peastrel, A.L., "Studies in efficiency: Semantic generalization in schizophrenia", Journal of Abnormal and Social Psychology, 1964, Vol. 69, No. 4, PP. 444-449.
190- Pogue-Geile, M.F. & Oltmanns, T.F., "Sentence Perception and distractibility in schizophrenic, manic, depressed patients", Journal of Abnormal Psychology, 1980, Vol. 89, No. 2, PP. 115-124.
191- Price, T.R. "Short and long-term cognitive effects of ECT: Part II. Effects on non-memory associated cognitive functions", Psychopharmacology Bulletin, 1982, Vol. 18, PP. 90-101.
192- Rattan, R.B. & Chapman, L.J., "Associative intrusions in Schizophrenic verbal behavior, Journal of Abnormal Psychology, 1975, Vol. 82, No. 1, PP. 146-173.
193- Rice, J.K., "Disordered language as related to autonomic-responsivity and the process-reactive distinction", Journal of Abnormal Psychology, 1970, Vol. 76, No. 1, PP. 50-54.
194- Ruesch, J., "Communication and Psychiatry", in H.I.Kaplan, A.M. Preedman & B.J. Sadack (Eds.) Comprehensive Textbook of Psychiatry, London: Williams & Wilkins, Vol. I, 3rd (ed.) 1980, PP. 443-457.
195- Rumelhart, D.E. "Some problems with the notion of literal meaning", in A. Ortony (Ed.) Metaphor and Thought, London: Cambridge University Press, 1979, PP. 78-90.
196- Rutter, D.R., "Speech patterning in recently admitted and chronic long-stay schizophrenic patients".
British Journal of Social and Clinical Psychology, 1977, Vol. 16, PP. 47-55.
197- Sabol, N.A. & De Rosa, D.V., Semantic Encoding of Isolated words, Journal of experimental Psychology: Human Learning and Memory, 1976, Vol. 2, PP. 58-68.
198- Sadock, J.M., "Metaphor and linguistic theory: Figurative speech and linguistics", in A. Ortony (Ed.) Metaphor and thought, London: Cambridge Univ. Press, 1979, PP. 46-63.
199- Saffran, E.M., Schewartz, N.E. & Marin, O.S., "Evidence from aphasia: Isolating the components of a production model", in B. Butterworth (Ed.) Language production Vol. I, speech and

talk, London: Academic press, Inc., Ltd., 1980, PP. 221-240.

200- Saffran, E.M., “Neuropsychological approaches to the study of language”, British journal of Psychology, 1982, Vol. 73, PP. 317-337.

201- Salzinger, E., “An hypothesis about schizophrenic behavior” American Journal of Psychotherapy, 1970, Vol. XXV, No. 4, PP. 601-614.

202- Salzinger, K., “Schizophrenia”, in A. Kazdin, A.S. Bellack & M. Hersen (Eds.) New Prespectives in abnormal.

Psychology, New York: Oxford Univ. Press, Inc., 1980 “a” PP. 244-270.

204- Salzinger, K., Pisoni, S. Feldman, R.S. & Bacon, P.K., “The effect of drugs on verbal behavior” paper read at symposium on control of verbal behavior, American association for the advancement of Science, Denver, 1961.

204- Salzinger, K., Portnoy, S. & Feldman, R.S., “The effect of order of approximation to the statistical structure of English on the emission of verbal responses” Journal of experimental Psychology, 1962, Vol. 64, No. 1, PP. 52-57.

205- Salzinger, K., Portnoy, S. & Feldman, R.S., “Experimental manipulation of continuous speech in schizophrenic patients, Journal of abnormal & Social Psychology, 1964, Vol. 68, No. 5, PP. 508-516.

206- Salzinger, K. Portnoy, S. & Feldman, R.S., “Verbal behavior in schizophrenics and some comments toward a theory of schizophrenia”, in P. Hack & J. Zubin (Eds.) Psychopathology, of schizophrenia, N.Y.: Grune & Strattin Inc., 1966, PP. 98-128.

207- Salzinger, K., Portnoy, S. & Feldman, R.S., “Intrusions in Schizophrenic speech: The immediacy hypothesis vs. the lapse of attention hypothesis”, Comprehensive Psychiatry, 1977, Vol. 18, No.3, PP. 255-261.

208- Salzinger, K. Portony, S., Feldman, R.S. & Patenaudelane, J., “From methods to madness, the Cloze procedure in the study of Psychopathology, in R.W. Rieker (Ed.) Applied Psycholiguistics and mental health, N.Y.: Pheraim, 1980 “b”, PP. 93-113.

209- Schaire, K.W., “Translation in Gernonatology from lable to Life: Intellectual functioning”, American Psychology, 1974, Vol. 29, No. 11, PP. 11-18.

210- Silverman, G. “Psycholinguistics of Schizophrenic Language” Psychological Medicine, 1972, Vol. 2, PP. 254-259.

211- Skinner, B.F., Verbal Behavior, New York: Appleton-Countuny-Croft, 1957.

212- Slobin, D.I. “Psycholinguistics” London: Scott-Foresman and Comp. Glenview, Illinois, 1971.

213- Smith, E.E., “Associative and editing processes in schizophrenic communication”, Journal of Abnormal Psychology, 1970, Vol. 75, No. 2, PP. 182-186.

214- Soloman, P. & Patch, V.D., Handbook of Psychiatry, Bombay: The Kothari Book Depot, 1969.

215- Sommer, R. Dewar, R. & Osmond, H., “Is there a schizophrenic language? Archives of General Psychiatry, 196, Vol. 3, PP. 665-673.

216- Sommerstein, A., Modern Phonology, London: Edward Arnold, 1977.
217- Soulef, M.I., & Metwally, A. “Testing for organicity in Egyptian Psychiatric Patients”, Acta Psychologica, 1961, Vol. 18, PP. 285-296.
218- Steedman, M.J. & Johnson-laird, P.N., “The production of Sentences, utterances and speech acts: Have computers anything to say? in B. Butterworth (Ed.) Language production, Vol. 1, Speech and talk: London: Academic Press Inc. Ltd., 1980. PP. 111-144.
219- Stern, E.J. & Riegel, K.F., “Comparisons of the restricted association of chronic schizophrenic and normal control subjects”, Journal of Abnormal Psychology, 1970, Vol. 75, No. 2, PP. 164-171.
220- Stevens, K.N. & House. A., Speech perception, In: J. Tobias (ed.) Foundations of modern auditory theory, Vol. 2, New York: Academic Press, 1972, PP. 1-26.
221- Straube, E. Barth, U. & Konig, B., “Do schizophrenics use Linguistics rules in speech recall?” British Journal of Social & Clinical Psychology, 1979, Vol. 18, PP. 407-415.
222- Strauss, M.E., “Strong meaning-responses bias in schizophrenia”, Journal of Abnormal Psychology, 1975, Vol. 84, No.3, PP. 295-298.
223- Sullivan, H.S., “The language of schizophrenia in J.S. Kasanin (Ed.) Language and thought in schizophrenia, Berkeley, Univ. of California Press, 1944, PP. 4-16.
224- Taylor. W.L. “Cloze procedure: A new tool for measuring Readability”, Journalism Quartely, 1953, Vol. 30, PP. 415-433.
225- Taylor, W.L., “Recent developments in the use of Cloze procedure”, Journalism Quarterly, 1956, Vol. 3, PP. 42-48.
226- Truscott, I.P., “Context constraints and schizophrenic Language”, Journal of consulting and Clinical Psychology, 1970, Vol. 35, No. 2, PP. 189-194.
227- Wales, R. “Comparing and Contrasting”, in J. Morton (Ed.) Biological and Social factors in Psycholinguistics”, London: Logos Press Ltd., 1971, PP. 61-81.
228- Wallwork, J.F. “Language and linguistics, and introduction to the study of language”, London: Heinemann Educational Books Ltd., 1969.
229- Wechsler, D., “The measurement and apprasial of adult intelligence”, Bultimore: The Williams & Wilkings Co., 3rd (ed.), 1944.
230- William, N., “The effect of context on schizophrenic speech”, British Journal of Social and Clinical Psychology, 1966, Vol. 5, pp. 161-171.
231- Williams, R.M., Hemsley, D.R. & Denning-Duke, C., “Language behavior in acute and chronic schizophrenia”, British Journal of Social & Clinical Psychology, 1976, Vol. 15, PP. 73-84.
232- Wright, D.S., Taylor, A. Davies D.R. Sluckin, W. Lee, S.N. & Reason, J.T., “Introducing Psychology: an experimental approach, London: Richard Clay Ltd., Benguin Books, 1970.
233- Wynne, R.D. “The influence of hospitalization on the verbal behavior of chronic schizophrenics” British Journal of Psychiatry, 1963, Vol. 109, PP. 380-389.
234- Yates, A.J., “Psychological deficit”, Annual, Review of Psychology, 1966, Vol. 17, PP. 111-144.

المؤلف في سطور:

د. جمعة سيد يوسف

* ولد بقرية الشيخ-محافظة الوادي الجديد-جمهورية مصر العربية، عام 1957.

* حصل على الدكتوراه من جامعة القاهرة عام 1987.

* شارك في مؤتمرات عديدة.

* ألف بالاشتراك مع آخرين: «كتاب في علم النفس العام» معايير الأداء على الاختبارات والمقاييس النفسية.

* ترجم عدة كتب منها: كيف يتمثل المعنى عقليا؟ العلم المعرفي وعلم اللغة النفسي.

* له عدة بحوث منها: دور الأخصائي النفسي في علاج ا لإدمان. العلاقة بين مدة المرض وكل من فهم وإنتاج اللغة.

* يعمل حاليا مدرسا بكلية الآداب-جامعة القاهرة.



الوعي والفن

(دراسات في تاريخ الصورة الفنية)

تأليف: غيورغي غاتشيف

ترجمة: د/ نوفل نيوف

مراجعة: د/ سعد مصلوح

هذا الكتاب

تؤدي اللغة وظائف عديدة لبني البشر، أهمها تحقيق التواصل والتفاعل بينهم، لذا فقد حظيت باهتمامهم وبحوثهم. وتحتل اللغة-كموضوع للدراسة- مركزا مرموقا في دراسات علم النفس الحديث والمعاصر.

وتتبلور اهتمامات علماء النفس باللغة في ثلاثة مجالات رئيسة هي: فهم اللغة، وإنتاج اللغة، واكتساب اللغة وارتقاؤها. هذا بالإضافة إلى عنايتهم بالمعنى، والأصوات، والتراكيب.

ومن زوايا الاهتمام، التي تلقى عناية كبيرة في الوقت الراهن، اضطراب اللغة لدى المرضى العقليين، باعتبار أن هذا الاضطراب من أهم الأعراض المرضية إلى يعاني منها هؤلاء المرض، كما أنه المفتاح الذي يكشف عن اضطرابهم، ويلفت انتباه الأهل والمسؤولين لاتخاذ الإجراءات اللازمة نحو علاج المريض أو إدخاله المستشفى.

ويضم هذا الكتاب بين دفتيه رؤية نظرية ودراسة عملية للغة، في حالتي السواء والمرض. وينطوي الكتاب على حديث عن بنية اللغة، وأصواتها، ومعناها، وكيفية فهمها، وإنتاجها واكتسابها، ومراحلها الارتقائية، وعلاقتها بالتفكير، والأساس العصبي والتشريحي لها، كما يشمل مقدمة عن المرض العقلي وفئاته، وأعراضه، ونماذج لاضطرابات اللغة والتفكير لدى المرضى العقليين من خلال التراث السيكولوجي، ثم نموذجا تطبيقيا لدراسة اضطراب اللغة في البيئة العربية.